
Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Akzeptierende Medienpädagogik und professionelles Handeln aus Sicht der Wissenssoziologie Karl Mannheims

Florian Kiefer¹ 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Die Wissenssoziologie von Karl Mannheim wird (nicht nur) in der Medienpädagogik vornehmlich aufgrund der darin ausgearbeiteten Methodologie, die Dokumentarische Methode der Interpretation, zur Kenntnis genommen. Wesentlich hierfür sind bspw. die Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a), die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen (Mannheim 1980) und der Aufsatz über «Das Problem der Generationen» (Mannheim 1964b). Der Beitrag geht davon aus, dass das Potenzial dieser Theorieschule durch die Reduktion auf ihre methodologischen Implikationen nicht hinreichend ausgeschöpft wird. Deshalb wird vorgeschlagen, die Wissenssoziologie als grundlagentheoretisches Fundament für ein medienpädagogisches Verständnis von professionellem (Denken und) Handeln zu entwickeln. Unter Zuhilfenahme der Medien-Pädagogik als partikulare Einmischung und als akzeptierende Disziplin (Fromme und Meder 2000) einerseits und dem Umgang mit dem Nicht-Wissen (Hugger 2007) andererseits werden die professionstheoretischen Implikationen unter besonderer Berücksichtigung des dynamischen Relationismus als wissenssoziologischen Programmatik reformuliert.



Professional Action and Media Education from the Perspective of Karl Mannheim's Sociology of Knowledge

Abstract

The reception of Karl Mannheim's version of the Sociology of Knowledge in the field of media-education (among others) is based on its main methodological outcome, known as the "Documentary Method of Interpretation". Mannheim's essential works in this context are his contributions to the "Theory of Interpretation of Ideology" [Weltanschauung] (Mannheim 1964a), his distinction between communicative and conjunctive knowledge (Mannheim 1980), and his study concerning "The Problem of Generations" (Mannheim 1964b). The present article claims that the reduction of this school of thought to its mere methodological implications does not exhaust its potentials, and therefore proposes to develop the Sociology of Knowledge as a theoretical foundation for a media-pedagogical understanding of professional thinking and acting. In recourse to media-pedagogy as a particular intervention and an accepting discipline (Fromme and Meder 2000) on one hand, and to the handling of unknowingness (Hugger 2007) on the other hand, the implications for the theory of professions are reformulated considering the role of the dynamic relationism for the purpose of a knowledge-sociological programmatic.

1. Einleitung

In seinem wissenschaftlichen Wirken befasst sich Johannes Fromme intensiv mit der medienpädagogischen Reflexion von digitalen Bildschirmspielen (Fromme, Meder, und Vollmer 2000; Fileccia, Fromme, und Wiemken 2010; Fromme und Könitz 2014; Fromme, Biermann und Kiefer 2014, 2015; Fromme 2015, 2017; Fromme, Iske, und Biermann 2020). In diesem Kontext hat er v. a. in Zusammenarbeit mit Norbert Meder und Nikolaus Vollmer

eine Programmatik vorgelegt, die Medien-Pädagogik¹ als partikulare Einmischung und als akzeptierende Disziplin (Fromme und Meder 2000) begreift. Angesichts der darin skizzierten Überlegungen zum pädagogischen Denken und Handeln in Bezug auf Computerspiele, ihre Nutzung und Kulturen hält die akzeptierende Medienpädagogik, indem sie auf den Umgang mit dem Nicht-Wissen (Hugger 2007) abzielt, ebenso professionstheoretische Implikationen bereit.

In vielerlei Hinsicht erinnert diese Programmatik an eine Theorieschule, die überwiegend als Methodologie Einzug in die qualitative empirische Sozialforschung gehalten hat. Begleitet von dem derzeitigen Trend, praxeologische Ansätze in der Medienpädagogik zu etablieren (Bettinger und Hugger 2020), und der Suche nach neuen grundlagentheoretischen Impulsen, Medienpädagogik unter eben diesen praxeologischen Gesichtspunkten angemessen zu fassen, möchte dieser Beitrag einen Vorschlag für eine Medienpädagogik skizzieren, der auf den Annahmen der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964d, 1985b) beruht. Die leitende Annahme dieses Beitrages ist, dass die Wissenssoziologie als grundlagentheoretisches Fundament für ein aktuelles Verständnis medienpädagogisch professionellen Handeln fruchtbar gemacht werden kann. Ein wissenssoziologisch untersetztes Verständnis von Medienpädagogik erlaubt es, eine nach Emanzipation und Mündigkeit strebenden Persönlichkeitsentwicklung in und durch Medien angemessen theoretisch und empirisch zu beschreiben sowie darauf aufbauend handlungsorientierte Konzepte zu entwickeln. Dieses

1 Diese «Bindestrich-Lösung» ist das Resultat zweier Findungsprozesse. Hiermit soll zum einen, wie noch zu zeigen sein wird, die in der akzeptierenden Medienpädagogik angelegte Haltung, unbekanntes Formen der Mediennutzung eine eigene Dignität zuzugestehen und sich mit diesen fremden Formen reflexiv auseinanderzusetzen, zum Ausdruck gebracht werden. M. E. bleibt dieser professionelle Umgang mit anderen Weltanschauungen im Kontext der Mediennutzung nicht nur für die Medienpädagogik reserviert, sondern steht für einen Umgang, der (nicht nur) im Zusammenhang mit Medien für die gesamte Breite pädagogischer Disziplinen relevant sein sollte (für die Lehramtsausbildung vgl. KMK 2004/2019; für die Soziale Arbeit vgl. Kutscher, Ley, und Seelmeyer 2015). Deswegen wird die vermeintlich sperrig wirkende und nicht im Sinne der Duden-Rechtschreibregel D 22 seiende Wortgruppe «medienpädagogisch» verwendet. Wenn der bzw. dem Lesenden in diesem Beitrag diese Bindestrich-Lösung begegnet, dann möchte ich auf diese Doppelheit hinweisen.

Potenzial soll exemplarisch an der wissenssoziologischen Programmatik, dem Dynamischen Relationismus und seiner Methode, dem existenziellen Experimentieren, illustriert werden.

Deshalb wird in einem ersten Schritt das medienpädagogische Feld abgesteckt. Folgend wird die Wissenssoziologie Karl Mannheims in den aus meiner Sicht wichtigsten Punkten vorgestellt. Letztlich wird der Gegenstand mit der Grundlagentheorie verbunden und eine wissenssoziologische Skizze von Medienpädagogik entworfen. In einem Ausblick werden Überlegungen angestellt, in welcher Weise diese auf die Auseinandersetzung mit digitalen Bildschirmspielen übertragen werden können. Im Ausblick wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise die Wissenssoziologie weiteres Potenzial birgt, um sie mit grundlegenden Aspekten der Medienpädagogik zusammenzubringen.

2. Medienpädagogik

Ziel dieses Kapitels ist es, rahmende Aspekte der Medienpädagogik und ihre Vorstellungen von einem medienpädagogisch professionellen Handeln zu skizzieren. Letztlich soll die von Fromme und Meder entwickelte Akzeptierende Medienpädagogik (2000) vorgestellt werden.

2.1 Zielkategorien

Die Entwicklung der Medienpädagogik kann Fromme zufolge «als Antwort auf den Umstand angesehen werden, dass pädagogisch relevante Prozesse wie Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation heute in bzw. vor dem Hintergrund einer zunehmend durch technische Medien geprägten Lebenswelt stattfinden» (2015, 284). Die Medienpädagogik reagiert bzw. nimmt damit Bezug auf einen Metaprozess, der unter dem Begriff (digitale) Mediatisierung in den Bildungs-, Sozial- und Kommunikationswissenschaften breit diskutiert wird. Hiernach wird davon ausgegangen, dass das menschliche Denken und Handeln aufs Engste mit einer computergesteuerten digitalen Infrastruktur verwoben sei (vgl. Krotz 2017, 29),

weshalb, methodologisch betrachtet, Medien vor dem Hintergrund ihrer Medialität, also ihrer Struktur und Architektur, zu reflektieren seien (vgl. Jörissen 2014, 503).

Die Anstrengungen der Medienpädagogik zielen auf den Aufbau eines reflexiven Umgangs mit Medien im Alltag (vgl. Hüther und Schorb 2010, 272) ab. Hierfür ist gegenwärtig die Vorstellung einer *handlungsorientierten* Medienpädagogik leitend (Schorb 2020): Die Auseinandersetzung mit Medien ist nicht, wie etwa noch in den Anfängen der Medienpädagogik (zur Geschichte der Medienpädagogik vgl. Hüther und Podehl 2010), allein an deren Rezeption gebunden. Sie umfasst auch aktive Nutzungsformen (vgl. Schorb 2020, 4) – allen voran die Medienproduktion. Diese Repertoire-Erweiterung der Medienpädagogik hat zu Zeiten stattgefunden, in denen die Unterhaltungssysteme, wie nicht zuletzt der Videorecorder, erschwinglicher wurden. Diese und andere Entwicklungen fließen gemäss Hüther und Schorb in die medienpädagogischen Zielkategorien ein: Bewahren, Informieren, Sensibilisieren, Aktivieren, Emanzipieren und Funktionalisieren (vgl. 2010, 269–72). Ferner ist für die Bildungswissenschaft² bzw. die Medienpädagogik gleichsam eine doppelte Aufgabenstellung kennzeichnend (vgl. Fromme 2015, 283): Als *Reflexionswissenschaft* strebt sie danach, den medialen Wandel theoretisch wie empirisch zu beschreiben. Als *Handlungswissenschaft* entwickelt sie auf der Grundlage der dadurch gewonnenen Erkenntnisse stärker handlungsorientierte Konzepte und stellt vor allem die Gestaltungs-, Artikulations- und Partizipationspotenziale von Medien in den Mittelpunkt pädagogischer Projektarbeit (vgl. Fromme 2015, 284).

Konzeptionell betrachtet hat sich in der Medien-Pädagogik mittlerweile eine Haltung etabliert, wonach sie ihren Gegenstand sowohl in empirischer als auch in handlungsorientierter Hinsicht durch eine Differenzlogik

2 Im Folgenden werde ich für die Bezeichnung der akademischen Pädagogik den Begriff Bildungswissenschaft verwenden. Damit möchte ich nicht zuletzt der Kritik am Erziehungsbegriff (Giesecke 1996) und dem Hinweis Rechnung tragen, dass die akademische Pädagogik über Erziehungsfragen hinaus aktiv ist (vgl. Nieke 2016, 26–27).

reflektiert.³ So kann bspw. für die qualitativ-empirische bildungswissenschaftliche Medienforschung weitgehend auf die Ethnographie verwiesen werden, die als Methodologie das Verhältnis des Forschers zu dem zu verstehenden und zu beschreibenden Untersuchungsfeld beschreibt (vgl. Marotzki 1999, 49). Auch in der medienpädagogischen Praxis finden die Relevanzstrukturen der Klientel Berücksichtigung, so sie den Projektkonzepten mit dem Ziel zugrunde liegen bzw. deswegen in den Phasen der Konzeption, Umsetzung und Evaluation Einzug halten, um letztlich der Lebenswelt der Teilnehmenden Rechnung zu tragen.⁴ Im Angesicht der aktuellen sowie zukünftigen sozialen und medientechnischen Entwicklungen einer tiefgreifenden Mediatisierung sei es grundlegend und fortwährend notwendig, sämtliche medienpädagogische Prämissen und Zielkategorien einer Aktualitätsprüfung zu unterziehen (vgl. auch Aufenanger 2020, 5).

Wenn es folgend um eine professionelle Haltung im Umgang mit der medienpädagogischen Praxis gehen soll, dann wird diese im Kontext der pädagogischen Professionstheorie diskutiert. Diese soll für den Bereich der Medienpädagogik umrissen werden.

2.2 **Professionelles medienpädagogisches Handeln und Nicht-Wissen**

Charakteristisch für Professionsansätze in pädagogischen Zusammenhängen ist, dass sie auf einem Face-to-Face-Handeln aufbauen.⁵ Der bzw. die professionell Handelnde agiert auf Basis eigener Sinngebungen, Deutungen bzw. in Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der eigenen Alltagsbewältigung und tritt damit den Sinngebungen und

3 Der Gegenentwurf zu einer Differenzlogik, die unbekannte Formen der Mediennutzung lediglich als *andere* beschreiben würde und dabei keine Wertungen vornimmt, ist die Defizitlogik. Diese Perspektive würde Unbekanntes be- bzw. abwerten (vgl. Beer und Bittlingmayer 2008, 89–95).

4 Im Rahmen der aktiven Medienarbeit haben sich mit dem handelnden und exemplarischen Lernen sowie der Gruppenarbeit drei grundlegende Prinzipien durchgesetzt, die handlungsleitend für die medienpädagogische Projektarbeit sind (vgl. Schell 2010, 12–13).

5 Hiervon zu unterscheiden sind bspw. technologische Handlungsverständnisse, denen – salopp gesagt – ein Ursache-Wirkungs-Prinzip zugrunde liegt oder solche, die nach anderen Merkmalen Ausschau halten – wie bspw. akademische Ausbildung, hohe Reputation, Autonomie usw.

Bewältigungsstrategien des Falls gegenüber. Angesichts dieses potenziell spannungsgeladenen Verhältnisses zeichnet sich das pädagogische Handeln durch spezifische Strukturmerkmale bzw. einer besonderen Typik aus, die Schütze treffend als Paradoxien professionellen Handelns beschrieben hat (vgl. 1996).

In Anlehnung an die Systemtheorie geht Hugger (2007) im Kontext medienpädagogischen Denkens und Handelns von einem Technologiedefizit (vgl. Luhmann und Schorr 1982) aus.⁶ Diese permanente Ungewissheitsproblematik sei darauf zurückzuführen, dass

«es für den Pädagogen aufgrund der Komplexität von individuellen und sozialen Prozessen, mit denen er es in Erziehung und Bildung immer zu tun hat, unmöglich sei, ‹zielsicher› zu handeln, [weshalb; FK] er auch nicht wissen [kann], bei wem er welche Wirkung direkt oder indirekt auslöst.» (Hugger 2007, 263–64)

(Der professionelle Umgang mit) *Nichtwissen* wird zu einer unüberwindbaren Herausforderung für den Medien-Pädagogen in Auseinandersetzung mit den Adressaten und Adressatinnen (vgl. Wimmer 1996, 431).⁷ Allerdings potenziert sich dieses Strukturmerkmal im Angesicht der «*Differenzerfahrungen zwischen generationsspezifischen Erfahrungsräumen* [H. i. O.]» (Schäffer 2003, 225). Denn charakteristisch für den Umgang mit Medien in Bildungskontexten ist eine Umkehrung des Expertentums (Wittpoth und Schäffer 1997) oder sind die «partiellen neuartigen Asymmetrielerationen» (Marotzki 1997, 177):

«Eltern bemerken, dass sie nicht über das handlungspraktische Wissen im medientechnischen Bereich verfügen, über das ihre Kinder verfügen. SchülerInnen wird gewahrt, dass sie in diesem Bereich ihren LehrerInnen partiell überlegen sind etc.» (Schäffer 2003, 225)

6 Diese Diagnose bezieht Hugger auf die akademische medienpädagogische Ausbildung und auf die Debatte um das angemessene medienpädagogische Leitkonzept – Medienkompetenz (Baacke 1973) oder (Strukturelle) Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009). Trotz ihrer akademischen Relevanz (Fromme und Jörissen 2010) und bildungspolitischen Brisanz (vgl. KMK 2016/2017) soll dieser Aspekt fürs Weitere nicht von Interesse sein.

7 Dem kann auch nicht mit wissenschaftlichem Wissen begegnet werden.

Charakteristisch für die pädagogische Situation ist also, dass die bzw. der pädagogisch Professionelle im Kontext der Mediennutzung nicht nur von einem Nichtwissen ausgehen muss. Auch das, was der Professionelle über Medien im weiteren Sinne und über Computerspiele im engeren Sinne zu wissen glaubt, wird relativiert. Trotz (oder gerade wegen) der vorbelasteten Situation muss sich mit dem Gedanken arrangiert werden, dass erstens die Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns zumeist vertrauter im Umgang mit Medien sind.^{8,9} Zweitens muss die Tatsache anerkannt werden, dass Sozialisation den Wirkungsgrad des Pädagogischen relativiert. Zu attraktiv sind die mannigfaltigen Eindrücke, die die Welt für den (heranwachsenden) Menschen ausserhalb der Erziehungswirklichkeit bereithält. Die Einschränkung des Wirkungsgrades wird in der Bildungswissenschaft als pädagogische Kränkung bewertet (vgl. 2003, 198). Die Pädagogik habe sich von der Vorstellung, die Persönlichkeitsentwicklung in Gänze zu steuern, zu kontrollieren und zu verantworten, zu verabschieden bzw. die Sozialisationseinflüsse der Klientel systematisch zu berücksichtigen.

Als Ergebnis einer historischen Zusammenschau verschiedener Typen medienpädagogischen professionellen Handelns rekonstruiert Hugger einen Typus: «Nichtwissen als Noch-Nicht-Wissen» (Hugger 2007, 265).¹⁰ Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass das Nichtwissen des Praktikers gegenüber dem medienpädagogischen Fall als Noch-Nicht-Wissen interpretiert wird: Die technische Beherrschbarkeit von medienpädagogischen Situationen wird mit Hilfe des Wissens unterstellt (vgl. Hugger 2007, 269). Der Adressat medienpädagogischer Intervention wird darin erstens lediglich in einem reduzierten sozialen Kontext und zweitens als ein von den

8 Diesem Umstand ist es zuzuschreiben, dass in der Bildungswissenschaft vom «Ende der Erziehung» (Giesecke 1996) gesprochen und sich solchen Theoriekonstrukten zugewendet wurde, die die Eigenleistung und -aktivität bei weitgehender pädagogischer Abstinenz betonen – wie bspw. Selbstsozialisation (Zinnecker 2000) oder (Strukturelle) Medien-Bildung (Marotzki 1990; Jörissen und Marotzki 2009).

9 Von dieser Kompetenz ist zumeist die Fähigkeit zu unterscheiden, Medien kritisch-reflexiv einzuschätzen.

10 Dieser Typus umfasst drei Modelle: das beschützend-wertevermittelnde (vgl. Hugger 2007, 265–67), das gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte (vgl. 2007, 267–68) und das bildungstechnologisch optimierende Modell (vgl. 2007, 268–69).

(Massen-)Medien passiv Beeinflusster betrachtet. Angesichts der unzureichenden Anerkennung der konstitutiven Ungewissheiten im medienpädagogischen Handeln und der unzeitgemässen Statuszuweisungen stellt Hugger diesem Umgang ein Nicht-Wissen als «Nicht-Wissen-Können» (Hugger 2007, 273) gegenüber. In diesem «vernetzenden [H. i. O.] Modell» (Hugger 2007, 274) wird der Adressat als Medien-Nutzer betrachtet, der zum einen sein Denken und Handeln prinzipiell selbst bestimmen können soll und zum anderen Medien nicht nur rezipieren, sondern auch produzieren kann. Ferner wird der Adressat bzw. die Adressatin im Sinne des medienökologischen Ansatzes in mediatisierten Welten, Umgebungen und Netzwerken eingebettet begriffen (vgl. Dallmann, Vollbrecht, und Wegener 2017). Die Aufgabe des professionell Handelnden besteht demgemäss darin, «die unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge des Individuums integriert oder mit anderen Worten: vernetzt [H. i. O.] zu betrachten» (Hugger 2007, 274). Mit «vernetzt» möchte der Autor auf weitere Strukturmerkmale des professionellen Handelns aufmerksam machen – das eine Mal wird auf die (implizite) Demokratisierung in der professionellen Beziehung (vgl. Schell 2010, 13) und das andere Mal auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Mediennutzung des Falls als Dokument einer Architektur individueller und sozialer Nutzungsweisen zu erfassen.¹¹

2.3 Akzeptierende Medienpädagogik

Die akzeptierende Medienpädagogik (Fromme und Meder 2000) ist die pädagogische Schlussfolgerung einer empirischen Studie über «Computerspiele in der Kinderkultur» (Fromme, Meder, und Vollmer 2000). Die Studie reagiert auf die zunehmende Bedeutung von Computerspielen, also ihre Relevanz, die sie für die Freizeitunterhaltung allen voran für Heranwachsende seit Mitte der 1980er in der Bundesrepublik hat, sowie ihre kontroverse akademische bzw. gesellschaftliche Rezeption (Knoll et al. 1984; Postman 1987). Sie basiert auf der Annahme, dass die Pädagogik die Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr allumfassend, sondern in Anbetracht

¹¹ Die Berücksichtigung der Medienarchitektur gehört neben der Medienstruktur zu den zentralen methodologischen Implikationen der (tiefgreifenden) Mediatisierung (Hepp und Hasebrink 2017) und digitalen Medialität (Jörissen 2014).

der diversen Sozialisationsinflüsse partikular zu verantworten habe (Giesecke 1996; Fromme und Meder 2003). Letztlich fusst dieser Ansatz auf der Beobachtung, dass Computerspiele eine neue Form der mediatisierten Lebenswelt sind, die vonseiten der pädagogischen Professionellen kaum ernst genommen wird.

In der Konsequenz wird unterstellt, dass die Spielpraxen und -bewertungen bzw. die Spielenden selbst sozialökologisch eingebettet sind, weshalb jede Mediengeneration eine eigene Medienkultur (spezifische Umgangsformen, Sichtweisen und Werturteile in Bezug auf Medien) entwickle (vgl. Fromme und Meder 2003, 205). Um herauszuarbeiten, was gespielt wird und wie Bildschirmspiele in den Alltag von Heranwachsenden eingebettet werden, werden eine Analyse der Mediensozialisierung in der Freizeit (vgl. Fromme und Meder 2003, 203) und die gleichberechtigte Würdigung dieser Freizeitgestaltung Heranwachsender neben anderen in pädagogischen Kontexten eingefordert (vgl. Fromme und Meder 2003, 205). Aufgrund der diversen Medienkulturen wird zur Reflexion der eigenen Normativitätserfahrungen aufgefordert, um darauf aufbauend das Medienhandeln des jeweils anderen zu bewerten (vgl. Fromme und Meder 2000, 236). Dieses Verständnis von Medienpädagogik möchte letztlich auf zwei Facetten von Akzeptanz hinweisen: Computerspiele sollen als zentrale (aber längst nicht alleinige) Freizeitbeschäftigung in pädagogischen Kontexten akzeptiert werden. Diese Akzeptanz hat auch eine rückwirkende Tendenz: So sind die pädagogischen Professionellen, möchten sie als ernsthafte Ansprechpartner wahrgenommen werden, in der Nachweispflicht einer Expertise in Bezug auf das Wissen und Können von Computerspiel-Kulturen (vgl. Fromme und Meder 2000, 233)¹². Als professionell Handelnder mische man sich nicht ohne Weiteres ein. Denn man laufe Gefahr, seine Haltung bspw. gegenüber aggressions- und gewaltinszenierenden Spielen auf die Spielsituation mit Heranwachsenden überzustülpen und lediglich mit einem (unbegründeten) Verbot zu reagieren. Vielmehr nehme man diesen Moment zum Anlass, um sich inhaltlich mit gegebenen Wertvorstellungen der Teilnehmenden auseinanderzusetzen und hierüber die zugrunde liegenden in der Sozialisation entwickelten Haltungen zu

12 Die Autoren unterscheiden eine kulturelle (bzw. fachliche) Kompetenz, eine kommunikative Fähigkeit sowie ein intermediäres Wissen (vgl. Fromme und Meder 2000, 233–34).

explizieren. Erst unter Berücksichtigung dieser beiden Tendenzen können pädagogische Schlussfolgerungen formuliert und mit realer Aussicht auf ein gewinnbringendes Ergebnis realisiert werden. Dieses Ziel sehen die Autoren in der Bildung:¹³

«Bildung zielt so gesehen darauf, daß jemand nicht nur einem begrenzten Sprachspiel verhaftet bleibt, sondern um die Vielfalt der Wissenformen [sic!] weiß und mit einigen davon auch vertraut ist» (Fromme und Meder 2000, 233).

Die Verfremdung bzw. die Irritation gewohnter Orientierungsmuster wird als Initiator bzw. zentrales Motiv von Bildung gesehen (Fromme 2001). Damit erhalten Computerspiele wie alle Phänomene der Lebenswelt eine potenziell orientierende Funktion. Fromme und Meder skizzieren erste Entwürfe, wie Computerspiele im Rahmen medienpädagogischer Projektarbeit akzeptierend und einmischend realisiert werden können (vgl. 2000, 240): Hiernach könne das Spektrum der Spiele vergrößert werden, um das Spielen anderer Games bzw. Game-Genres anzuregen, Spielvorlieben zum Anlass diskursiver Reflexionen und spielerischer Wettbewerbe bspw. zwischen pädagogischen Einrichtungen zu nutzen oder Computerspielideen in gegenständliches Spiel zu übertragen (Wiemken 2001).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden explizit unter Rückbezug auf das Computerspiel referiert. Jedoch machen die Autoren darauf aufmerksam, dass sie nicht nur für dieses Medienphänomen gelten (vgl. Fromme und Meder 2000, 240). Die abgeleiteten Konsequenzen für das medienpädagogische (professionelle) Handeln (Würdigung dieser Freizeitgestaltung etc.) lassen sich als generelles pädagogisches (professionelles) Handeln lesen. Wie sehr das zugrunde gelegte Verständnis der akzeptierenden Medienpädagogik (Fromme und Meder 2000) den Grundzügen des Nichtwissens als Nicht-Wissen-Können (vgl. Hugger 2007, 273) Rechnung trägt, wird anhand der Annahmen resp. Empfehlungen deutlich, die die Autoren für die pädagogische Arbeit mit Computerspielen benennen.¹⁴

¹³ Gemeint ist Bildung im Sinne der Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen (vgl. u. a. Marotzki 1990; Fromme 1997; Nohl 2006).

¹⁴ Der gebotenen Kürze wegen kann auf einen Vergleich nicht weiter eingegangen werden.

Aufbauend auf den Vorgaben eines vernetzten Modus (Hugger 2007), der allen voran auf einen würdigenden Umgang in der medienpädagogischen Praxis unter deliberativen Vorzeichen aufbaut, möchte ich einen Versuch vorlegen, der diese wichtigen Vorgaben des medienpädagogischen Denkens und Handelns aufnimmt. Hierfür scheint mir die Wissenssoziologie Karl Mannheims prädestiniert, weil sie in vielerlei Hinsicht den eben skizzierten Annahmen medienpädagogischen professionellen Handelns und der akzeptierenden Medienpädagogik Rechnung trägt. Welche das sind, soll im Folgenden gezeigt werden.

3. Karl Mannheims Wissenssoziologie und die Bedeutung des Dynamischen Relationismus und existenziellen Experimentierens

Ziel dieses Abschnittes ist, die Wissenssoziologie in einer für die Argumentation gebotenen Kürze vorzustellen¹⁵. Dafür werden wichtige Aspekte wie allen voran die gesellschaftliche Diagnose, ihre Annahmen über das kollektivsubjektivistische Erkennen sowie drittens ihre wissenssoziologische Programmatik und Methode vorgestellt, um letztlich die Demokratie als ihre zentrale Bezugskategorie offenzulegen.

3.1 Wieso Wissenssoziologie?

Bei der Wissenssoziologie handelt es sich um einen Ansatz, der ebenso einen erheblichen Beitrag für die Entwicklung der Rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2010) wie für die Etablierung der «qualitativen» empirischen Sozialforschung in Gänze geleistet hat. Hierfür wird sich im Wesentlichen auf die (noch vorzustellenden) Beiträge der Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a), die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen (Mannheim 1980b) sowie das Generationenkonzept (Mannheim 1964b) bezogen.¹⁶ Diese Überlegungen

¹⁵ Das bedeutet (leider) auch, dass wichtige Beiträge entweder nur auszugsweise oder gar nicht referiert werden können. Für eine intensivere Rekonstruktion der Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Kiefer 2020, 101–221).

¹⁶ Auf diese und andere wichtige Punkte der Wissenssoziologie komme ich im Folgenden noch zu sprechen.

fließen massgeblich in die von Ralf Bohnsack in Anschluss an Mannheim weiterentwickelte Dokumentarische Methode der Interpretation, die Methodologie der Rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. 2007) ein. Dem bzw. der an der qualitativen Sozialforschung Interessierten wird dies geläufig sein. So gewinnbringend diese Rezeption für die Etablierung der qualitativen Forschung und für die empirische Rekonstruktionen der Mediennutzung im Kontext der Alltagsbewältigung (Heranwachsender) ist (vgl. u. a. Fritzsche 2007; Welling 2008) bzw. auch noch sein wird, so sehr läuft sie Gefahr, weitere zentrale und interessante Fragmente der Wissenssoziologie zu verdecken, die ebenso wertvoll für die theoretische wie handlungsorientierte Reflexion medienpädagogischer Fragen sind.¹⁷ Denn meines Erachtens weist die Wissenssoziologie viele interessante Punkte auf, die sich für grundsätzliche Fragen der Persönlichkeitsentwicklung in dynamischen und heterogenen Demokratien stellen. Gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden Hinwendung zu praxistheoretischen Perspektiven in der Medienpädagogik (Bettinger und Hugger 2020) kann die Wissenssoziologie einen wertvollen Beitrag leisten, um sich mit digitalen Kulturen, Kommunikation und Sozialisation vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp und Hasebrink 2017) zu befassen. Dieser Aufsatz möchte dieses Potenzial exemplarisch und zwar anhand eines ausgesuchten Gegenstandes – das medienpädagogische professionelle Handeln – illustrieren.

3.2 Gesellschaftsdiagnose und Selbstverständnis

Die hier auszugsweise skizzierte Wissenssoziologie wurde ca. zwischen 1922 und 1933 von Karl Mannheim entwickelt. Sie greift, ohne sie allein darauf reduzieren zu wollen, sowohl marxistische (vgl. Marx 1867; Lukács

¹⁷ Hier ist u. a. der Aufsatz über «Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen» zu nennen, worin Mannheim die Notwendigkeit der Konkurrenz für das Wissen hinsichtlich ihrer Synthese- und Ausschlussprozesse in Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Gemeinschaften einerseits und der Demokratie andererseits beschreibt. Ebenso gehen seine Beiträge über die gesellschaftliche Diagnose und Schlussfolgerungen für die menschliche Entwicklung (Mannheim 1985a) verloren. Diese weisen durchaus Parallelen zu Klassikern der Postmoderne wie bspw. Bauman (1995), Beck (1996) bzw. Lyotard (1989) auf (vgl. Srubar 2009, 293–94).

2009) als auch wissenssoziologische (vgl. Scheler 1960) Konzepte auf. Einen wesentlichen Schub hat die Wissenssoziologie auch durch die Rezeption der Kritischen Theorie bzw. durch die Frankfurter Schule und den darin entwickelten Ideologie-Begriff bzw. die -Kritik erhalten (Horkheimer und Adorno 2016).¹⁸

Die Mannheim'sche Wissenssoziologie ist unweigerlich mit der Intention verbunden, gesellschaftliche Entwicklungen und Orientierungen seit dem Abdanken der kaiserlichen Monarchie in Deutschland sowohl in theoretischer wie empirischer Hinsicht zu beschreiben als auch daraus handlungsorientierte Konzepte abzuleiten. Sie begreift Wissen als Aktivität im Rahmen bzw. zur Umsetzung eines Planes und unterstellt einen unauflösbaren Zusammenhang zwischen Wissen und Wollen, also dem Streben, das eigene Wissen allgemeingültig werden zu lassen (vgl. Kettler, Meja, und Stehr 1989, 56). Die Hauptthese dieser Wissenssoziologie lautet, dass jedes Wissen grundsätzlich seinsverbunden ist (Mannheim 1985e, 227). Das will besagen, dass Denken und Handeln nur dann adäquat erfasst werden könne, wenn der soziohistorische Hintergrund Berücksichtigung finde (vgl. Mannheim 1985a, 4). Methodologisch gewendet wird damit erstens eine geschichtliche Rekonstruktion einer Wissensart und zweitens ihr gegenwärtiger Platz gegenüber anderen Wissensarten eingefordert. Diese Wissensarten dokumentiere sich drittens in Objektivationen des Gesellschaftlichen (Dokumente, Artefakte der Bildenden Kunst) und könne viertens erst über die Strukturen und Architektur des jeweiligen Phänomens rekonstruiert werden (Mannheim 1964a).

Die Wissenssoziologie identifiziert zu Zeiten der Weimarer Verfassung einerseits eine soziokulturell ausdifferenzierte und demokratische Gesellschaft, die sich im Zuge des Übergangs von einer Agrargesellschaft zu einer städtischen Welt durch eine hohe soziale Mobilität auszeichnet: In dieser demokratischen Gesellschaft existieren

«überdies die verschiedenen Gruppen, die am Leben der Stadt teilnehmen, zur gleichen Zeit verschiedene Erkenntnisprobleme [haben] und [...] selbst in Hinsicht auf den gleichen Gegenstand auf verschiedenen Wegen zu ihren Erlebnissen [kommen]» (Mannheim 1985a, 28).

¹⁸ Bekanntermassen hat auch in der Medienpädagogik eine intensive Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie stattgefunden, so dass sie zu den zentralen Fundamenten dieser Disziplin zu zählen ist (vgl. Schorb 2020, 2).

Wenn keine Abhilfe geschaffen wird, drohe Mannheim zufolge andererseits diese demokratische Gesellschaft an diesen Entwicklungen zu zerbrechen. Daraus wird abgeleitet, dass sich zur Wahrung der deliberativen Gesellschaftsform ausnahmslos jede Ideologie bzw. ausnahmslos jedes Subjekt auf eine Synthese einlassen müsse, die die Werte und Normen der Demokratie zum Ausgangspunkt des Denkens und Handelns werden lässt. Diese These von der Seinsverbundenheit des Wissens wird als Problem auf der Ebene von Theorie, Methode und Praxis bearbeitet.

3.3 Wissen, Subjekt, Gemeinschaft und Zielwert

Konzeptionell begreift die Wissenssoziologie das Subjekt nicht als empirische Entität, sondern verweist auf eine geistige Realität (vgl. Mannheim 1980a, 252), die von irrationalen Spielräumen und rationalen Gebieten umschlossen ist (vgl. Mannheim 1985d, 99). Es sei hiernach nicht nur zur Reproduktion, sondern auch zu kreativem und schöpferischem Denken und Handeln fähig (vgl. Mannheim 1985d, 100). Weil das Individuum generell als in einen sozialen Kontext eingebettet betrachtet wird, wird es als «Kollektivsubjekt» (Mannheim 1980a, 243) charakterisiert.¹⁹ Wissen rage durchweg über das Seelische des Einzelnen hinaus und verweise auf die dahinterstehende Erfahrungsgemeinschaft. Die dieser kollektiven Sinngebung zugrunde liegenden Werte- und Normenvorstellungen prägen die denk- und handlungsleitenden Kategorien des Einzelnen. Indem es entsprechend der kollektiven Vorstellungen agiere, konstruiere es eine gemeinschaftsspezifische geistige Realität bzw. soziale Umwelt (vgl. Mannheim 1985d, 133). Diese kollektive Weltanschauung (Mannheim 1980a) beinhalte eine «wahrhaft vergesellschaftend wirkende These» (Mannheim 1964b, 545), die sich in der erkenntnisleitenden Ideologie dokumentiere (Mannheim 1985b). Entgegen des marxistischen Verständnisses werden *sämtliche* Denkweisen und damit auch die marxistische selbst als Ideologie bewertet (vgl. 1985b).²⁰

¹⁹ Unter «Einzelseele» (Mannheim 1980a, 192) werden dagegen die seelischen, inneren Prozesse der Erfahrungsverarbeitung bezeichnet (vgl. Mannheim 1980a, 232).

²⁰ Zur Entwicklung und kritischen Auseinandersetzung der Wissenssoziologie (vgl. Meja und Stehr 1982a, 1982b).

In der Vorstellung der Wissenssoziologie sei das Individuum von Geburt an Teil einer bereits ausgedeuteten und von Sinndeutungen erfüllten Welt und Mitglied unterschiedlicher Erfahrungsgemeinschaften (vgl. Mannheim 1980a, 277). Über «Kontagion» (Mannheim 1980a, 208) werde es in die konjunktiven Erfahrungsräume und die spezifischen Begriffe, Vorstellungen und Praxen der Gemeinschaft eingeführt. Hierüber erhalte es Weltanschauungen, was «man» bspw. als Leben bzw. Tod, von einem Gefühl oder Gedanken zu halten habe (vgl. Mannheim 1964c, 574–75).²¹ Über die kontagionsartige Vermittlung erhalte das Subjekt erst einmal *einen* und zwar partikularen, weil kollektiv-gebundenen Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit *in toto*.

In verschiedenen Phasen der Wissenssoziologie befasst sich Mannheim mit der Frage, wie das Subjekt Wissen über Begriffe, Bedeutungen und Weltanschauungen entwickelt. In einer frühen Phase (vgl. Mannheim 1980b) legt er diesem Prozess ein *Erkennen* zugrunde, das in erster Linie durch das Zusammen-Leben sowohl in einer existenziellen als auch mit mehreren anderen Gemeinschaften hervorgebracht wird. Das Denken und Handeln leitende Erkennen wird dabei in einen konjunktiven und einen kommunikativen Modus unterschieden (vgl. Mannheim 1980a, 296). Erkenne das Mitglied innerhalb seiner, d. h. konjunktiven Gemeinschaft, vollziehe sich das Erkennen im Modus des «Verstehens» (Mannheim 1980a, 272). Das Kollektivsubjekt teile die (implizit) zugrunde liegenden Vorstellungen über Leben und Tod, Politik, Impfungen etc. In hochskalierbaren bzw. ausdifferenzierten Gruppen müsse es über kein Wissen zu sämtlichen Praxen einer konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft verfügen. Würde das Gemeinschaftssubjekt von Praktiken erfahren, die (noch) zur Kenntnis genommen wurden, dann aktualisiere sich sein konjunktives Wissen um eben diesen Aspekt (vgl. Mannheim 1980a, 232). Die den konjunktiv verbundenen Gruppen zugrunde liegenden Weltanschauungen können, müssen aber nicht durch ein direktes Zusammenleben gestiftet sein. Eine existenzielle Gemeinschaft kann trotz einer ausdifferenzierten Umwelt auch über eine räumliche Trennung hinweg existieren. Sie ist auf eine strukturidentische Erfahrung zurückzuführen (vgl. Generationseinheit, Mannheim 1964b,

21 Gerade erste Erfahrungen (in der Jugend) hätten die Tendenz, sich als natürliches Weltbild festzusetzen (vgl. Mannheim 1964b, 536).

544) und wird «virtuell» (Mannheim 1964b, 533) übermittelt. Im Zuge seiner Entwicklung begegne das Subjekt unentwegt unterschiedlichen Gruppen und damit anderen Weltanschauungen. Diese Gruppen stellen qualitativ unterschiedliche Erfahrungen bereit, die vom Einzelnen verarbeitet werden (müssen) (vgl. Mannheim 1980a, 300). Indem das Subjekt an diversen Gemeinschaften teilnimmt, entwickelt es eine Doppelheit von Vorstellungen und Begriffen, die einmal für den konjunktiven Erfahrungsraum und für eine übergeordnete, gesellschaftliche, d. h. kommunikative Ebene gelten (vgl. Mannheim 1980a, 296). Ein Erkennen auf dieser Ebene wird als «Interpretation» (Mannheim 1980a, 273) bezeichnet. Den Vorstellungen, was man von einem Gedanken oder Gefühl zu halten habe (vgl. Mannheim 1964c, 574–75), müsse in einer Weise Ausdruck verliehen werden, die es ermöglicht, sie im intendierten Sinne aufzunehmen. Die Herausforderung besteht in der angemessenen Verwendung von Begriffen, die das Erkennen des Gegenübers ermöglichen.

In «Problem der Generationen» (Mannheim 1964b) wird die Frage aufgeworfen, wie generationsübergreifende Wissenstradierung in dynamischen, heterogenen und deliberativen Gesellschaften möglich ist. Ferner werden die Prozesse bzw. Instrumente der Konservierung und Vermittlung sowie die Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation (zum Zwecke der gesellschaftlichen Innovation) diskutiert. Mannheim diagnostiziert in Rekurs auf Pinder (1928) eine Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen von Jugend-Generationen (Pinder 1928). Wiederum in Anlehnung an Pinder (1928) wird ein Generationen-Konzept entwickelt, das Generationen nicht aufgrund von Geburtsjahren und -orten miteinander verbunden sieht, sondern als Ausdruck unterschiedlicher Wissensarten bzw. Haltungen.²² Mannheim kommt zu dem Schluss, dass sich gerade Jugendkulturen trotz vermeintlich gleicher Geburtenkohorten durch eine (hier heisst es nicht

²² Dieses Konzept unterscheidet zwischen einer «Generationslagerung», einem «Generationszusammenhang», einer «Generationseinheit» sowie einer «Generationsentelechie» (vgl. Mannheim 1964b, 541–44).

mehr konjunktive, sondern) seinsrelative²³ Wissenspluralität auszeichnen (vgl. «Generationseinheit» Mannheim 1964b, 544). Darin kommt der Jugend die Aufgabe zu, die Errungenschaften der jeweils gegenwärtigen Generation auf den Prüfstand zu stellen und die Gesellschaft im Bedarfsfall zu erneuern²⁴ (vgl. Mannheim 1964b, 530). Jugend und gesellschaftliche Transformation werden also nicht als Gegensatzpaar, sondern als etwas sich fruchtbar Bedingendes verstanden. Die Phase der Jugend scheint indes von derartiger Relevanz für die (Prüfung der) Wissenstradierung bzw. gesellschaftlichen Entwicklung zu sein, dass Mannheim ihr in pädagogischen Kontexten eine gleichwertige und -berechtigte Rolle neben der des pädagogisch (professionell) Tätigen zuschreibt. Er charakterisiert diese Beziehung als konfliktbehaftete Wechselwirksamkeit, weil das «Zentrum der Lebensorientierung» (Mannheim 1964b, 540) zwischen Erziehendem und Zögling kaum als identisch bezeichnet werden kann. Und trotz der Spannung halte sie ein Potenzial bereit, das

«bei der Tradierung lebendiger Lebenserfahrung beinahe unaufhebbar [wäre], gäbe es nicht auch die rückwirkende Tendenz: *nicht nur der Lehrer erzieht den Schüler, auch der Schüler den Lehrer. Die Generationen stehen in ständiger Wechselwirkung*» [Hervorheb. FK] (Mannheim 1964b, 540).

23 Die Differenz zwischen einem konjunktiven Wissen einerseits und einem seinsrelativen oder seinsverbundenen Wissen andererseits besteht im gesellschaftlich-demokratischen Rückbezug. Die Begriffe «konjunktiv» bzw. «kommunikativ» stammen aus einer Phase, worin Mannheim sich mit der Pluralität von Denkweisen aus Sicht der Philosophie befasst hat (vgl. 1964a, 1980b). Dagegen wurden die Adjektive «seinsrelativ», «seinsverbunden» und «seinsgebunden» in einer Phase entwickelt, worin Mannheim die Pluralität von Denkweisen aus einer soziologischen Perspektive untersucht hat (vgl. 1964b, 1964c, 1985b). Weil den «philosophischen» Begriffen allen voran der Demokratiebezug als entscheidende Referenz fehlt, erscheinen die «soziologischen» Begriffe angemessener, um menschliches Denken und Handeln in der Gegenwart zu beschreiben.

24 Den Auftrag, die Gesellschaft im Bedarfsfall zu transformieren, erhält die «Generationsentelechie» (Mannheim 1964b, 518) bzw. «sozial freischwebende Intelligenz [H. i. O.]» (Mannheim 1985d, 135). Damit benennt Mannheim die eine neue Generationseinheit konstituierenden Grundintentionen und Formierungstendenzen einer *gesamten* Generation (vgl. Mannheim 1964b, 545). Zur Kritik an der Generationsentelechie hinsichtlich der Tragweite gesellschaftlicher Planung und Verantwortung einerseits und der Persönlichkeitsentwicklung andererseits (vgl. Kiefer 2020, 206–11).

3.4 **Dynamischer Relationismus und existenzielles Experimentieren**

Was also vonseiten der Wissenssoziologie gefordert wird, ist ein Perspektivenwechsel, der sowohl vom ‹Schüler› als auch vom ‹Lehrer› verlangt wird. Für die Wissenssoziologie stellt sich die Übernahme anderer Perspektiven nicht nur in pädagogischen Situationen. Die Synthese ist für das gesamtgesellschaftliche Miteinander von Bedeutung und daher für sämtliche Mitglieder innerhalb eines sozialen Gebildes relevant. Das Hineinversetzen in die Bedürfnisse, Motive und Ideologien des Gegenübers wird deswegen in der Wissenssoziologie als lebenslanges Ziel menschlicher Persönlichkeitsentwicklung ausgegeben. Diese Aufgabe stellt sich gerade in sozialen Zusammenhängen, die sich über ihre Heterogenität hinaus durch einen unkalkulierbaren und fortwährenden Einfall von neuen, unbekanntem bzw. fremden Wissensformen auszeichnen. Es geht darum, einen Umgang zu entwickeln, der den Einzelnen in dynamischen Gesellschaften denk- und handlungsfähig bleiben lässt. Diese Fähigkeit wird «Totalsynthese» (Mannheim 1985d, 134) genannt und ist im Kontext des «dynamischen Relationismus» (Mannheim 1985c, 86) unerlässlich. Damit ist gemeint, dass das Subjekt seine eigene Weltanschauung fremden gegenüberzustellen habe. Jeder Einzelne soll die der eigenen und anderen Gemeinschaften seinsverbundenen Wissensarten auf der Ebene der Seinsgebundenheit (vgl. Mannheim 1964c, 610) zu einem mosaikartigen Gebilde zusammensetzen (vgl. Mannheim 1964c, 574–75). Erst hierdurch könne es sowohl die eigene als auch fremde Ideologien kritisch-reflexiv einholen. Um fremde Ideologien im wissenssoziologischen Sinne erkennen zu können, sollen diese erprobend erforscht werden, damit hierüber ein Zugang zu bzw. der Umgang mit denselben entwickelt werden kann. Dieses immanente Eindringen (vgl. Mannheim 1980a, 276f.) wird auch deswegen notwendig, weil die eigene Orientierung lediglich einen partikularen Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit ermögliche. In diesem Sinne plädiert Mannheim für ein methodisches Verfahren, um in fremde Ideologien einzudringen und sich mit ihren implizit zugrunde liegenden Vorstellungen, was man von Leben, Geburt, Tod oder spezifischen Gefühlen bzw. Gedanken zu halten habe (vgl. Mannheim 1964c, 575), reflexiv auseinanderzusetzen. Dieses «*existenzielle Experimentieren*» (Mannheim 1964d, 596) mit unbekanntem

Weltanschauungen wird zur erkenntnisleitenden Übung erhoben. Es soll das Subjekt dazu befähigen, die fremden Weltanschauungen durch ein ergebnisoffenes Erproben zu erschliessen, um seine bisher implizit gebliebenen Orientierungsmuster identifizieren und in kritischer Auseinandersetzung mit den fremden Orientierungsmustern konturieren zu können.²⁵

Dieses tentative Eindringen in fremde Gemeinschaften bzw. vielmehr in ihre impliziten Wissensbestände ist erforderlich geworden, weil Mannheim den zunehmend stärker werdenden revisionistischen bzw. radikalen Strömungen in der Weimarer Republik etwas entgegensetzen möchte. Für ihn erscheint es dem Fortbestand einer pluralen Gesellschaft zuliebe unerlässlich, dass ihre Mitglieder lernen, sich aufeinander einlassen zu können. Die Fähigkeit, fremde Ideologien akzeptieren zu können, scheint weitaus weniger für jenes politische System relevant zu sein, was die Weimarer Republik alsbald ablösen wird. Davon überzeugt, dass die Demokratie die einzig lebenswerte Form menschlichen Zusammenlebens darstellt, und fest entschlossen, sich dem Erhalt dieser Gesellschaftsform über seine wissenschaftliche Arbeit hinaus zu widmen, wird die Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungsräumen samt ihren existenziellen Hintergründen und habitualisierten Denk- und Handlungsmustern zur wichtigen Aufgabe der Wissenssoziologie. Die Wissenssoziologie vertritt bzw. fordert in der Gestalt des dynamischen Relationierens ein Gesellschaftskonzept ein, wonach alle (politischen) Weltanschauungen dazu aufgerufen sind, ihren Beitrag für das gesellschaftliche Miteinander zu leisten. Als kleinster gemeinsamer Nenner fungiert hier die Idee der Demokratie, und sie beginnt in der Struktur der Demokratisierung des Geistes (vgl. ebd., 585). Weil die Gesellschaft, wie gesagt, als dynamisch und als Produkt einer historisch-sozialen Entwicklung begriffen wird, stellen sich die beschriebenen Syntheseprozesse als Such- und Einfindungsprozess für die Mitglieder als lebenslange und für die Gemeinschaften als generationsübergreifende Aufgabe dar. Wissen und Reflexion sind grundsätzlich prozesshaft. In den

²⁵ Das Experimentieren wird zu einem Kernmerkmal der Wissenssoziologie.

Damit wird nicht nur eine Empfehlung für den Umgang im alltäglichen Miteinander beschrieben. In «Ideologie und Utopie» (Mannheim 1985b) nimmt Mannheim eine essayistisch-experimentierende Denkhaltung ein, um die gegenwärtige Gesellschaft einmal aus einem utopischen und ideologischen Zugang zu beschreiben (vgl. Mannheim 1985a, 47).

Augen Mannheims wird die relationierende Synthese für das Beste gehalten, «was das Denken vom Standpunkte der Sozialisierbarkeit der Erkenntnisse hervorzubringen imstande ist» (ebd., 608).

Indem sich die Wissenssoziologie dem Erhalt demokratischer Strukturen verpflichtet sieht, gibt sie einen Zielwert der Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung aus. Daraus folgt, dass sich jeder Gegenstand, der grundlagentheoretisch mit der Wissenssoziologie in der hier skizzierten bzw. in irgendeiner Weise reflektiert werden soll, im Grunde genommen dieser demokratischen Norm zu verschreiben hat. Damit ist die Wissenssoziologie per se normativ. Der dynamische Relationismus, seine Methode, das existenzielle Experimentieren und der explizite Demokratiebezug gehören über die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen hinaus zu den Kernpunkten der Wissenssoziologie. Um in dynamischen, heterogenen und deliberativen Gesellschaften denk- und handlungsfähig zu bleiben, wird vom Subjekt verlangt, dass es fremde Ideologien fortwährend experimentell zu erkunden und diese auf das eigene Denken und Handeln reflexiv zu beziehen habe. Das ist die denk-, handlungs- sowie forschungsleitende wissenssoziologische Maxime, die ihren Ursprung im dynamischen Relationismus nimmt.

4. Eckpunkte einer wissenssoziologisch fundierten Vorstellung medienpädagogischen professionellen Handelns

In diesem Abschnitt sollen Eckpunkte einer wissenssoziologischen Vorstellung medienpädagogischen professionellen Handelns skizziert werden. Ferner sollen in Anlehnung an die Erweiterungsdimensionen der akzeptierenden Medienpädagogik (vgl. Fromme und Meder 2000, 240) mögliche Lern- und Bildungssettings vorgestellt werden, die unter Berücksichtigung einer tiefgreifenden Mediatisierung möglich erscheinen.

Diese Verbindung von Professionstheorie und Wissenssoziologie erscheint mir für eine Synthese gewinnbringend. Zum einen, weil die Prämissen der akzeptierenden Medienpädagogik notwendige und nach wie vor relevante Hinweise für eine zeitgemäße Projektarbeit liefern. Gerade im Kontext der pädagogischen Praxis und ihrer Begegnung mit

Bildschirmspiel-Kulturen scheint mir nach wie vor ein kritischer Vorbehalt oder ablehnende Haltung bzw. ein Nichtwissen im Sinne eines Nicht-Wissen-Wollens evident.²⁶ Zum anderen erscheint mir die Wissenssoziologie mit ihren Annahmen über das menschliche bzw. gesellschaftliche Miteinander fruchtbar, um diese auf das professionelle medien-pädagogische Handeln zu übertragen. Gleichsam handelt es sich auch um einen Versuch, die Wissenssoziologie über die Bezüge zur rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2010) hinaus zu skizzieren. Dafür wird das in den beiden vorangegangenen Abschnitten Referierte zusammengebracht und aufeinander bezogen.

Pädagogisches professionelles Handeln basiert weitgehend auf einer Face-to-Face-Interaktion. Ungeachtet des professionellen Gefälles treffen darin zwei unterschiedliche Lebenswelten sowie die darin etablierten Deutungen bzw. Bearbeitungsstrategien aufeinander. Strukturmerkmale dieses Handlungstypus sind Hugger zufolge ein «Technologiedefizit», permanentes Nichtwissen sowie eine Ungewissheitsproblematik, wonach sich der (professionelle) Pädagoge im Hinblick auf seine Adressaten bewusst zu machen habe, dass er auch nicht unter Hinzunahme wissenschaftlichen Wissens «zielsicher» handeln könne (vgl. Hugger 2007, 264). Das vernetzende Modell (vgl. Hugger 2007, 274) betrachtet den Mediennutzenden sowohl als Rezipierenden wie auch als Produzierenden, der prinzipiell selbstbestimmt handeln können soll und dabei in einem medienökologischen Perspektive eingebettet ist (Dallmann, Vollbrecht, und Wegener 2017). Die Aufgabe des medienpädagogisch Handelnden besteht darin, die unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge des am Setting Beteiligten zu integrieren und sie vernetzt zu betrachten (vgl. Hugger 2007, 274).

Die Wissenssoziologie schlussfolgert aus der diagnostizierten Heterogenität, Pluralität und Dynamik von Industriegesellschaften eine Individualisierung von Lebenslagen samt der postmodernen Konsequenzen für die Alltagsbewältigung (vgl. Lyotard 1989). Dem Subjekt kommt darin die Aufgabe zu, sich nach dem Verlust der Preussischen Monarchie und den

²⁶ Nach wie vor ist eine Ignoranz gegenüber den Medienwelten bzw. -kulturen von Heranwachsenden zu beobachten. Deshalb existiert Nichtwissen, das bisher noch zwischen einem Noch-Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können unterschieden wurde, auch als Nicht-Wissen-Wollen (vgl. Aufenanger 2000, 13; Kübler 2010, 3).

ausbleibenden Orientierungsvorgaben selbst zu orientieren. Diese Fähigkeit wird ihm durchaus zugetraut, weil es Kompetenzen entwickelt hat, um sich in irrationalen wie rationalen Spielräumen zu bewegen, bzw. es nicht nur zur Reproduktion, sondern auch zu kreativem und schöpferischem Denken und Handeln fähig ist (vgl. Mannheim 1985d, 100). Obgleich die Notwendigkeit, sich selbstbestimmt zu orientieren, evident ist, wird sie nicht, wie es bspw. für die Diskussion der Postmoderne typisch wäre (vgl. Beck 1996), gänzlich an das Subjekt geheftet. Indem es als «Kollektivsubjekt» (Mannheim 1980a, 243) begriffen wird, gilt es zum einen als generell in diversen sozialen Kontexten eingebettet. Indem es an einer Gemeinschaft teilnimmt, bezieht es zum anderen sein Wissen über die Welt und sich selbst aus diesem kollektiven Wissensfundus. Diese Parameter liegen kongruent zu denen des medienpädagogischen Professionsverständnis (vgl. Hugger 2007, 274).

Ferner identifiziert die Wissenssoziologie vor dem Hintergrund der Pluralisierung eine Doppelstruktur der alltäglichen Wissens- und Begriffsbildung (vgl. Mannheim 1980a, 296). Die Doppelstruktur ist das Dokument unterschiedlicher Ideologien, denen wiederum unterschiedliche seinsrelative Denkplattformen zugrunde liegen. Wissenssoziologisch reformuliert treffen in einem medienpädagogischen Lern- und Bildungssetting zumindest zwei unterschiedliche Ideologien aufeinander. Weil die Situationsbeteiligten an verschiedenen Denkplattformen teilnehmen, können sie einander nicht *verstehen*²⁷, sondern *interpretieren* (vgl. Mannheim 1980a, 276–77). Diese erkennens- bzw. erkenntnistheoretische Leitdifferenz ist als Reaktion auf das permanente Nichtwissen in Industriegesellschaften zu begreifen. Indem *Verstehen* vom *Interpretieren* abgegrenzt wird, ist diese Differenz konstitutiv für das Setting. Medienpädagogisch professionell zu handeln bedeutet im Sinne der Wissenssoziologie grundsätzlich von einem Nicht-*Verstehen* auszugehen. In dem Wissen, die Orientierungsmuster des Gegenübers erst einmal *interpretieren* zu können, kann erst eine möglichst vorurteilsfreie Annäherung an die Medienkulturen gelingen. Die handlungsleitende Maxime lautet, dass die pädagogisch Professionellen nicht

27 Um den Rückbezug zur Wissenssoziologie schneller identifizieren zu können, werde ich die aus diesem Ansatz stammenden Begriffe kursiv hervorheben.

davon ausgehen können, sie wüssten mehr als die Teilnehmenden, sondern dass letztere selbst nicht wüssten, was sie eigentlich alles wissen und tun (vgl. Bohnsack 2006, 285).²⁸

Daraus ergeben sich zumindest drei Aufgaben für das medien-pädagogische (professionelle) Handeln. Zum einen gilt es, die möglicherweise bisher im Verborgenen gebliebenen Wissensbestände über Computerspiel-Kulturen beider Parteien an die Oberfläche zu bringen. Einmischen bedeutet aufbauend auf den *existenziellen Hintergründen* relevante Themen zu identifizieren, um Lern- bzw. Bildungsanlässe zu nutzen. Hierfür habe man sich zweitens mit der Lebenswelt der Akteurinnen und Akteure zu befassen. Wollen Lern- und Bildungsprozesse angemessen initiiert werden, gilt es, in die *Ideologien* der Teilnehmenden einzudringen. Im Rahmen einer Bildschirmspiel-affinen Projektarbeit gilt es, sich mit den Spielvorlieben, den Games und ihren Kulturen auseinanderzusetzen. Hierüber kann gleichsam die notwendige Expertise entwickelt werden, die für das medienpädagogische Setting notwendig ist. Im Rahmen der Computerspiel-Kulturen-Studie von Fromme, Meder und Vollmer (2000) wird diese als zentral beschrieben, wenn der bzw. die medien-pädagogisch Professionelle *akzeptiert* werden möchte (vgl. Fromme und Meder 2000, 233).

Wie bisher gezeigt werden konnte, existieren erste Schnittpunkte zwischen dem professionstheoretischen sowie dem wissenssoziologischen Verständnis hinsichtlich der Strukturmerkmale menschlichen Miteinanders, der Gesellschaftsdiagnose sowie den Konsequenzen für das Subjekt und der Vorstellung, wie es sozial eingebettet ist. In einem zweiten Schritt sollen Überlegungen angestrengt werden, was das Charakteristische eines *relationierenden* Modus im Kontext medienpädagogischen-professionellen Handelns ist.

Das «Vernetzte» in Huggers Modell (2007, 274) verweist zum einen auf den Umstand, dass das Subjekt in diversen sozioökologischen Kontexten verortet ist. Dieses Bild deckt sich mit dem wissenssoziologischen Modell

²⁸ Diese Formulierung gilt eigentlich für die Haltung des empirisch Forschenden. Weil die Wissenssoziologie, das sollte bisher deutlich geworden sein, unabhängig ihres (empirischen oder handlungsorientierten) Zugangs die Perspektive der im Zentrum der Reflexion Stehenden deskriptiv bzw. würdigend aus Sicht derselben zu *erkennen* versucht, habe ich sie auf die Haltung in professionellen Kontexten übertragen.

des «erkennende[n] Kollektivsubjekt[s]» (Mannheim 1985d, 149), das immer Mitglied gleich mehrerer Gemeinschaften ist und dadurch unterschiedliche Eindrücke auf denselben Gegenstand aufschichten kann. Zum anderen wird die Kernaufgabe des medienpädagogisch Professionellen als Integrationsarbeit formuliert. Aus Sicht der Wissenssoziologie geht es um ein Vernetzen im Sinne einer *Totalsynthese*. Ebenso wie Huggers Verständnis werden einerseits ausdrücklich die diversen *seinsrelativen* Bewertungen des Verhältnisses zwischen Menschen, sozialer Umwelt und Medien und andererseits die Demokratisierung der professionellen Beziehung betont. Bekanntermassen referiert auch die Wissenssoziologie explizit auf die *Demokratie* und leitet davon Maximen des menschlichen Miteinanders ab: Der *dynamische Relationismus* sei hiernach die einzig mögliche adäquate Form des Suchens nach einem Ausweg in einer Welt, worin pluralisierende Weltansichten existieren und der Mensch vor die herausfordernde Aufgabe gestellt wird, einen Weg zu finden, um in deliberativen Kontexten denk- und handlungsfähig zu bleiben (Mannheim 1985c, 86). Der Zugang zu bzw. das ergebnisoffene Experimentieren mit anderen, fremden Ordnungsschemata ist deswegen notwendig geworden, weil keines einzeln ausreicht, um die gegenwärtige Gesellschaft in Gänze zu erfassen. Das «existenzielle Experimentieren» (Mannheim 1964c, 596) wird hierfür als die geeignete Methode präsentiert. Indem es auf das Spiel bzw. das Eindringen in fremde *existenzielle Hintergründe* abzielt, wurde sich bereits bewusst gemacht, dass der medienpädagogisch Professionelle ebenso wie der Fall jeweils erstens nur einen partiellen Blickwinkel auf die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit einnimmt und dass zweitens vermeintlich gleiche Begriffe mit unterschiedlichen *seinsrelativen* Vorstellungen untersetzt werden. Alsdann verhalten sich die zugrunde liegenden Wissensbestände zueinander gleichwertig bzw. stehen in keiner hierarchischen Beziehung. Um nicht dem einen bzw. eigenen Denkmuster verhaftet zu bleiben, sondern sich der Vielfalt anderer zu öffnen, bedarf es eines Reflexionsanlasses – die Irritation (Fromme 2001). Es geht darum, gewohnte Orientierungsmuster in Bezug auf Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung zu entfremden und hierdurch qualitativ zu verändern. Demnach sind im Rahmen des Animierens und Arrangierens (vgl. Giesecke 2007) Vorkehrungen seitens des medienpädagogisch Handelnden zu treffen, über die Inszenierung

von Verfremdungen ein allparteiliches *existenzielles Eindringen* in andere Wissensbestände, ihre Begriffe bzw. ihre zugrunde gelegten Ideologien zu ermöglichen. Während der Professionelle diesen verstehenden Zugang durch seine Haltung ermöglichen kann, hat derselbe mit Blick auf qualitative Veränderung der bisherigen Orientierungsmuster der Teilnehmenden ein Setting zu gestalten, um die Vielfalt der Wissensformen *existenziell* ergründen zu wollen.

Das Kernthema sowohl des hier skizzierten Bildungsverständnisses als auch der Wissenssoziologie besteht in der qualitativen Veränderung der eigenen Orientierungsmuster, die erst durch die Auseinandersetzung mit Fremden möglich wird. Bildung zielt Fromme und Meder zufolge nicht darauf, nur einem begrenzten Sprachspiel verhaftet zu bleiben, sondern Kenntnis um die Vielfalt der Wissensformen zu haben und mit einigen davon auch vertraut zu sein (vgl. 2000, 233). Die Autoren formulieren das Ziel bzw. den Anspruch von Bildung (im Kontext von Computerspielkulturen) in einer Weise, die eine frappierende Ähnlichkeit, wenn nicht sogar Kongruenz mit dem Ziel des «dynamischen Relationierens» aufweist. Ein wissenssoziologisch untersetztes Verständnis vom medien-pädagogischen professionellen Handeln schliesst einerseits an den Merkmalen des vernetzenden Modus an und versieht diesen andererseits mit dem eben definierten Bildungsanspruch. Vor dem Hintergrund dieser Synthese geht auch der *relationierende* Modus professionellen Handelns von der Unhintergebarkeit des Nichtwissens im Sinne eines Nicht-Wissen-Könnens und der Umkehrung des Expertentums (Wittpoth und Schäffer 1997) aus. Indem das professionelle Handeln explizit auf die Demokratie als einzig lebenswerte Gesellschaftsstruktur verweist, werden Persönlichkeitsentwicklung bzw. pädagogische Beziehung mit einem normativen Vorzeichen besetzt. Um der Bedeutung, der das dynamische Relationieren für die Wissenssoziologie zukommt, sowie der Relevanz, die die Demokratie sowohl (aber nicht nur) für die Medien-Pädagogik als auch für die Wissenssoziologie einnimmt, Rechnung zu tragen, erscheint es mir angemessener, im Kontext medien-pädagogischen professionellen Handelns also von einem *relationierenden* Modell zu sprechen, das, um wiederum den wissenssoziologischen Bezug dieses Verständnisses auszuweisen, nicht einen Bildungs-, sondern einen *relationierenden* Anspruch formuliert.

Gerade eben wurde auf die Umkehrung des Expertentums verwiesen, die charakteristisch für pädagogische Settings im Kontext der Mediennutzung ist. Hiernach hätten zwar die Jüngeren aufgrund ihrer weitreichenden Erfahrungen durch Mediennutzung und -kunde einen Vorsprung. Demgegenüber steht die kritisch-reflexive Kompetenz der (professionellen) Pädagogisch Handelnden. Aufgrund ihrer Lebenserfahrung befinden sie sich potenziell in der Lage, das in Medien Artikulierte ins Verhältnis mit anderen bzw. universalen Kontexten zu setzen. Aus diesem Ungleichgewicht an Sachverständnis können sich Anknüpfungspunkte für ein professionelles medien-pädagogisches Setting ergeben. Es kann darin bestehen, beide Kompetenzen gewinnbringend miteinander zu verknüpfen. Im Rahmen eines Tandem-Projektes können die noch zu entwickelnden Kompetenzen durch die Expertise des jeweils anderen ergänzt werden. In Anbetracht der rückwirkenden Tendenz (vgl. Mannheim 1964b, 540) sind alle an dem Lern- bzw. Bildungssetting beteiligten Akteurinnen und Akteure gleichsam in der Rolle des Lehrenden und Lernenden. Demnach habe der professionell Handelnde Vorkehrungen zu treffen, damit sich die Vermittlung in beide Richtungen entfalten kann.

Abschliessen möchte ich diese wissenssoziologische Reflexion medienpädagogischen professionellen Handelns mit möglichen Erweiterungsdimensionen, die für eine gegenwärtige Praxis vorstellbar sein können. Die seiner Zeit entwickelten Vorschläge (Fromme und Meder 2000, 240) wurden auf elektronische Computerspielkulturen bezogen. Die folgenden Anregungen gehen von einer tiefgreifenden Mediatisierung aus (Hepp und Hasebrink 2017) und werden in Ergänzung zu den einstigen Ideen kurssorisch auf gegenwärtige Phänomene der digitalen Computerspielkulturen illustriert:

Mit Hilfe von Virtual Reality (Janzik et al. 2023 i. E.) können Rundgänge zu Plätzen ermöglicht werden, deren örtlicher oder zeitlicher Zugang in der Realität aus verschiedenen Gründen verwehrt wird. In «Discovery Tour: Ancient Greece» und «Discovery Tour: Ancient Egypt», zwei Games aus der Assassins-Creed-Reihe, bestehen die Möglichkeiten, sich, soweit es das Game zulässt, sich zu Zeiten der Antike zu bewegen. Das *relativierende* Potenzial kann zum einen in der Gegenüberstellung des Damaligen und des Gegenwärtigen liegen. Dies böte sich bspw. für die Analyse

(demokratischer) Gesellschaftssysteme sowie ihren architektonischen, ökonomischen wie sozialen Begleiterscheinungen an. Gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten könne die Rekonstruktion antiker Lern- und Bildungssettings wie bspw. Bibliotheken zum Anlass einer Analyse genommen werden. Die aus der empirischen Analyse gewonnenen Erkenntnisse könnten auf gegenwärtige bzw. medial gestützte Settings übertragen und abgeglichen werden.

Augmented-Reality-Formate erlauben eine Verschmelzung von realer und virtueller Welt. So hat «Pokémon Go» eindrucksvoll unter Beweis gestellt, wie es zur Erkundung der eigenen Umwelt in Präsenz auffordert, um diverse Pokémons zu sammeln bzw. zu tauschen. Indem sich einem von zwei Lagern angeschlossen werden muss, können Auseinandersetzungsprozesse initiiert werden, die bspw. notwendig werden, um die gesammelten Pokémons in Wettkämpfen gegeneinander anzutreten bzw. weiterzuentwickeln. Der relationierende Wert dieses Settings kann im Umgang mit Fairness liegen, der sich im Kontext des Tauschens sowie von Sieg und Niederlage grundsätzlich ergibt.

Online-Streaming-Plattformen übertragen vornehmlich Bildschirmspiele. Die Teilnehmenden können sich aus unterschiedlichen Kulturkreisen zusammensetzen. Begreift man bspw. Twitch als kulturell-hybrid-medialen (Transformations-)Raum (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 179), dann kann darin eine Überlagerung der medialen Strukturen und Herkunftskultur stattfinden. Das relationierende Potenzial kann darin gesehen werden, dass angesichts der interkulturellen Begegnungen eine Transformation der eigenen Herkunftskultur stattfinden kann (vgl. Kiefer 2023 i.E).

Sämtliche dieser hier exemplarisch genannten Untersuchungen verlangen einen methodologischen Zugang, der den relationierenden Gehalt aufbauend auf der Medialität, d.h. vor dem Hintergrund der Medienstruktur und -architektur einzuschätzen versucht (vgl. Jörissen 2014). So steht bspw. für die bildungstheoretische Analyse von Bildschirmspielen ein aktuelles methodisches Verfahren von Fromme und Könitz (2014) zur Verfügung. Für die Analyse von Online-Streaming-Plattformen böte sich dagegen die Strukturelle Online-Ethnographie (Marotzki 2003; Jörissen und Marotzki 2009, 193–98) als Analysemodell bedingt an. Weil in solchen

Streamings neben der Struktur der Online-Plattform auch die Inszenierung des Streamenden relevant sein dürfte, bedarf es einer Überarbeitung, die bspw. sensibel für das Audiovisuelle ist (vgl. Kiefer 2023 i. E.).

5. Fazit

Die dem Beitrag zugrunde liegende These lautet, dass die Wissenssoziologie viele wichtige Aspekte bereithält, um die Persönlichkeitsentwicklung und das menschliche Miteinander in gegenwärtigen dynamischen und heterogenen Gesellschaften zu beschreiben. Diese Annahme wurde auf das medienpädagogische professionelle Handeln übertragen. Folglich wurden die Parameter der Medienpädagogik und anhand des vernetzenden Modus Merkmale der professionstheoretischen Vorstellungen von dem Subjekt, seiner sozialen Eingebundenheit und den Kernaufgaben des medienpädagogisch Professionellen skizziert. Demgemäß muss der professionell Agierende sowohl von einem permanenten Nichtwissen im Modus des Nicht-Wissen-Könnens als auch einer Umkehrung des Expertentums ausgehen. Das Subjekt wird als rezipierender und produzierender Mediennutzender verstanden, der sein Handeln prinzipiell eigenverantwortlich gestalten kann und in einen medienökologischen Kontext eingebunden ist. Ferner besteht die Kernaufgabe medienpädagogischen Handelns darin, die diversen Sozialisationseinflüsse zu integrieren, womit zur Demokratisierung der Beziehung und menschlichen Entwicklung beigetragen werden kann. Die anschließend präsentierte akzeptierende Medienpädagogik trägt diesen Eckpunkten Rechnung und überträgt diese auf die medienpädagogische Projektarbeit mit Computerspielen. Kernmerkmal dieser medienpädagogischen Programmatik ist, dass die Pädagogik die Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr in Gänze steuern bzw. verantworten könne, sondern sich nur partikular in die Persönlichkeitsentwicklung einzumischen habe. Professionelles Handeln dürfe grundsätzlich einen pädagogischen Anspruch erheben. Dieser wird mit einem transformativem Bildungsverständnis untersetzt, weshalb es auf das Streben abzielt, zu sich selbst, zu anderen und zur Welt insgesamt ein vielfältiges und letztlich reflektiertes Verhältnis zu entwickeln. Anschliessend wurde die Wissenssoziologie von Karl Mannheim hinsichtlich des *Dynamischen*

Relationismus als zentrale Programmatik und des *existenziellen Experimentierens* als Methode der Wissenssoziologie vorgestellt. Sie stehen für die Tatsache, dass das zur Rezeption und Produktion fähige Kollektivsubjekt in einer dynamischen Gesellschaft denkt und handelt, wobei sich die Umwelt durch das Vorhandensein diverser Denkmuster auszeichnet. Darin *erkennt* jedes Subjekt die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit nur partiell, d. h. aus einer seinsverbundenen Perspektive heraus. Deswegen ist es die Aufgabe des Einzelnen, sich mit den bisher fremden Ideologien zu befassen, sie zu erschliessen und dieselben kritisch-reflexiv auf sich selbst zu beziehen. In einer Demokratie ist diese Methode unerlässlich, um trotz (oder gerade wegen) des Einfalls von Unvorhergesehenem denk- und handlungsfähig zu bleiben. Im Zuge der Gegenüberstellung von Wissenssoziologie und Professionstheorie haben sich eine Vielzahl von Schnittmengen ergeben, darunter m. E. der wichtigste: der Demokratiebezug. Um diesen Kernbezug jedweden gesellschaftlichen Handelns hervorzuheben, wurde dieses Modell *relationierendes Modell* genannt. Es versucht nicht nur dem Umstand des Nichtwissens im Sinne eines Nicht-Wissen-Könnens Rechnung zu tragen. Darüber hinaus ist die Anerkennung der Doppelstruktur von Wissen und Begriffen für das medienpädagogische Handeln konstitutiv. Kennzeichen dieses wissenssoziologischen Professionsverständnisses ist das Einlassen auf andere Denkweisen. Dabei spielt es keine Rolle, an welchem Phänomen sich das professionelle Handeln abarbeitet. Ebenso wie die akzeptierende Medienpädagogik bzw. der vernetzende Modus definiert der *relationierende Modus* eine Vorstellung professionellen pädagogischen Handelns, die an der Vielzahl der aus der Lebenswelt der Klientel etablierten Phänomene ansetzt. Letztlich wurden Erweiterungsdimensionen von Computerspielkulturen unter Berücksichtigung einer tiefgreifenden Mediatisierung vorgestellt.

6. Ausblick

In einem sehr lesenswerten Beitrag in «Ideologie und Utopie» (Mannheim 1985b) befasst sich Mannheim mit der Frage, wie aus wissenssoziologischer Perspektive Politik als Wissenschaft gelehrt werden kann (1985d). Darin plädiert er für die curricular verankerte umfassende Auseinandersetzung

mit sämtlichen politischen Weltanschauungen. Dieser Entwurf trägt deutlich die Signatur des dynamischen Relationierens bzw. existenziellen Experimentierens. Massgebend für dieses Curriculum ist die Lehre der politischen Ideologien-Landschaft unter basisdemokratischen Vorzeichen. Um diese angemessen verhandeln zu können,

«gibt [es] keine günstigere Möglichkeit, die eigentliche Struktur des politischen Spielraumes kennenzulernen, als die lebendige Auseinandersetzung mit den Gegnern über das Allergegenwärtigste, da bei einer solchen Gelegenheit stets die in einem Zeitpunkte sich bekämpfenden Kräfte und Aspekte zu Worte kommen» (Mannheim 1985d, 161).

Für die Vermittlungssituation schwebt Mannheim ein pädagogisches Setting vor, das sich am Atelier (Kunst), der Werkstatt (Handwerk) und dem Klub (Debattieren) orientiert (Mannheim 1985d, 159). Sie seien deswegen prädestiniert, weil sie nicht nur auf die kognitive Vermittlung der Ideologien bspw. durch das bloße Referieren der Standpunkte aufbauen. Es geht um das Erleben von Kontroverse, Synthese und Ausschluss. Die wissenssoziologischen Vorgaben für das Lern- und Bildungssetting politischer Bildung korreliert – zumindest möchte ich es so verstanden wissen – mit den inhaltlichen Lernprinzipien der Aktiven Medienarbeit (Schell 2010). Nimmt man diese These ernst, wäre es interessant, danach zu fragen, inwiefern sich das wissenssoziologische Verständnis von Lern- und Bildungssettings auf die Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik, die aktive Medienarbeit, übertragen liesse. Diese Überlegung kann gleichsam in ein weitaus grösseres Projekt eingebettet werden; nämlich, wenn die grundsätzliche Frage lautet: Welche weiteren Schnittmengen zwischen einem gegenwärtigen Verständnis von Medienpädagogik einerseits und seinen Parametern wie Gesellschaftsdiagnose, methodologischen Annahmen der Wissenssoziologie sowie ihrer Vorstellung von Persönlichkeitsentwicklung und der Analyse von Kunstwerken andererseits existieren. In diesem Beitrag wurden wertvolle Überlegungen angestossen, die weiter ausgebaut werden können.

Literatur

- Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme». *mediaculture online*, 1–8. https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienkompetenz/aufenanger_medienkompetenz.pdf.
- Aufenanger, Stefan. 2000. «Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik: Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. Artikel ist zuerst erschienen in „medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik“. Heft 93/2000. F. a. M. 2000. S. 4–8.». *mediaculture online*, 1–14. http://mediaculture-online.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_visionen/aufenanger_visionen.pdf.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Bauman, Zygmunt. 1995. *Ansichten der Postmoderne*. Hamburg/Berlin: Argument.
- Beck, Ulrich. 1996. «Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne». In *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*, herausgegeben von Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash, und Philipp Rang, 19–112. Edition Suhrkamp 1705 = n.F., Bd. 705. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beer, Raphael, und Uwe H. Bittlingmayer. 2008. «Normativität in der Sozialisationsforschung». In *Beschreiben und, oder Bewerten*, herausgegeben von Johannes Ahrens, Raphael Beer, Uwe H. Bittlingmayer, und Jürgen Gerdes, 75–101. Münsteraner Schriften zur Soziologie Bd. 1. Berlin, Münster: Lit-Verl.
- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Bohnsack, Ralf. 2006. «Mannheims Wissenssoziologie als Methode». In *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*, herausgegeben von Dirk Tänzler, Hubert Knoblauch, und Hans-Georg Soeffner, 271–91. Erfahrung, Wissen, Imagination Bd. 8. Konstanz: UVK.
- Bohnsack, Ralf. 2007. «Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie». In *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*, herausgegeben von Rainer Schützeichel. Erfahrung, Wissen, Imagination Bd. 15. Konstanz: UVK.
- Bohnsack, Ralf. 2010. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. durchgesehene Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Dallmann, Christine, Ralf Vollbrecht, und Claudia Wegener. 2017. «Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive». In *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 197–210. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_11.

- Fileccia, Marco, Johannes Fromme, und Jens Wiemken. 2010. *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht*. Unter Mitarbeit von Marten Fütterer, Florian Kiefer und Tim Kirchner. LfM-Dokumentation 39. Düsseldorf: LfM. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Dokumentation_39_Online_Computerspiele.pdf.
- Fritzsche, Bettina. 2007. «Sozialisation und Geschlecht in der Medienkultur». In *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, und Lothar Mikos, 167–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90490-0_10.
- Fromme, Johannes. 1997. *Pädagogik als Sprachspiel: Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne*. Pädagogik – Theorie und Praxis. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Fromme, Johannes. 2001. «Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77 (4): 409–28.
- Fromme, Johannes. 2015. «Game Studies und Medienpädagogik». In *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, und Jan-Noël Thon, 279–315. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Fromme, Johannes. 2017. «Computerspiele». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., neu verfasste Auflage, 66–74. München: kopaed.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Florian Kiefer. 2014. «Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 59–73. Digitale Kultur und Kommunikation 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_4.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Florian Kiefer. 2015. «Computerspiele». In *Medienpädagogik - ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 399–445. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fromme, Johannes, Stefan Iske, und Ralf Biermann. 2020. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Digitale Spiele». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_81-1.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz | medien + erziehung* 54 (5): 46–54.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen: Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki, und Norbert Meder, 235–86. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.

- Fromme, Johannes, und Norbert Meder. 2000. «Computerspielkulturen und Pädagogik: Einige Folgerungen». In *Computerspiele in der Kinderkultur*, herausgegeben von Johannes Fromme, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer, 228–40. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes, und Norbert Meder. 2003. «Pädagogik der Freizeit und Medien». In *Pädagogik der Freizeit*, herausgegeben von Reinhold Popp, und Marianne Schwab, 195–222. Pädagogische Arbeitsfelder 6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fromme, Johannes, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer, Hrsg. 2000. *Computerspiele in der Kinderkultur*. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, Hermann. 1996. «Das «Ende der Erziehung»: Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 391–403. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann. 2007. *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. 9. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen: Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 2016. *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. 22. Auflage. Fischer-Taschenbücher Fischer Wissenschaft 7404. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 262–82. Jahrbuch Medien-Pädagogik 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_13.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2010. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., 116–27. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb. 2010. «Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., 265–76. München: kopaed.
- Janzik, Robin, Lars-Ole Wehden, Felix Reer, und Thorsten Quandt. 2022 i.E. «Die Nutzung und Wirkung von Virtual-Reality-Games: Ein Forschungsüberblick». In *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Florian Kiefer. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf, und Jörg Zirfas, 503–13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kettler, David, Volker Meja, und Nico Stehr. 1989. *Politisches Wissen: Studien zu Karl Mannheim*. F.a.M. Suhrkamp.
- Kiefer, Florian. 2020. *Entwurf einer relationistischen Theorie der Sozialisation: Über das Mitgliedwerden in mediatisierten Gesellschaften aus wissenssoziologischer Perspektive* (Diss. Univ. Magdeburg). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. <https://doi.org/10.25673/34441>.
- Kiefer, Florian (2023 i.E.): «Ein Entwurf zur strukturalen Analyse des sozialen Live-Streaming-Portals twitch.tv». In *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Florian Kiefer. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- KMK. 2004/2019. «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019)». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK. 2016/2017. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. (Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i.d.F. vom 07.12.2017)». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.
- Knoll, Joachim H., Karl Düsseldorf, Hans-Werner Kick, und Stephan Kolffhaus. 1984. *Automatenspiel und Freizeitverhalten Jugendlicher: Eine Untersuchung zur pädagogischen Problematik von Video-Automaten und publizistische Nachlese*. Reihe, Medien + Bildung Bd. 5. Grafenau/Württ. Expert Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Sozialisation in mediatisierten Welten: Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes». In *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 21–40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2.
- Kübler, Hans-Dieter. 2010. «Die Medien der ganz Kleinen: Frühe Kindheit ohne Medien? Ideal und Wirklichkeit». *merz | medien + erziehung* 54 (6): 3–14.
- Kutscher, Nadia, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, Hrsg. 2015. *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Grundlagen der Sozialen Arbeit 38. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Luhmann, Niklas, und Karl-Eberhard Schorr. 1982. «Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik». In *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*, herausgegeben von Niklas Luhmann, und Karl-Eberhard Schorr, 11–40. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 391. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lukács, Georg. 2009. *Die Theorie des Romans: Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*. Werkauswahl in Einzelbänden / Georg Lukács. Herausgegeben von Frank Benseler u.a. ; Bd. 2. Bielefeld: Aisthesis-Verl.
- Lyotard, Jean-François. 1989. *Der Widerstreit*. 2., korrigierte Aufl. Supplemente Bd. 6. München: W. Fink.
- Mannheim, Karl. 1964a. «Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation». In *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*, herausgegeben von Karl Mannheim, 91–154. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl. 1964b. «Das Problem der Generationen». In *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*, herausgegeben von Karl Mannheim, 509–65. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl. 1964c. «Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen». In *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*, herausgegeben von Karl Mannheim, 566–613. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl, Hrsg. 1964d. *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl. 1980a. «Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken)». In *Strukturen des Denkens*, herausgegeben von Karl Mannheim, 155–322. F.a.M. Suhrkamp.
- Mannheim, Karl, Hrsg. 1980b. *Strukturen des Denkens*. F.a.M. Suhrkamp.
- Mannheim, Karl. 1985a. «Erster Ansatz des Problems». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 3–47. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985b. *Ideologie und Utopie*. 7. Aufl. Edited by Karl Mannheim. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985c. «Ideologie und Utopie». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 49–94. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985d. «Ist Politik als Wissenschaft möglich? (Das Problem der Theorie und Praxis)». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 95–167. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985e. «Wissenssoziologie». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 227–67. Frankfurt/M: Klostermann.
- Marotzki, Winfried. 1990. Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried. 1997. «Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten». In *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, herausgegeben von Dieter Lenzen, und Niklas Luhmann. 1. Aufl, 175–98. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1344. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried. 1999. «Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung». In *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*, herausgegeben von Gerd Jüttemann, und Hans Thomae, 44–59. Weinheim: Beltz.

- Marotzki, Winfried. 2003. «Online-Ethnographie: Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet». In *Jahrbuch Medienpädagogik 3*, herausgegeben von Ben Bachmair, Peter Diepold, und Claudia de Witt, 149–65. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.09.X>.
- Marx, Karl. 1867. *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*. Hamburg: Otto Meissner.
- Meja, Volker, und Nico Stehr, Hrsg. 1982a. *Der Streit um die Wissenssoziologie: 1. Band: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Meja, Volker, und Nico Stehr, Hrsg. 1982b. *Der Streit um die Wissenssoziologie: 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nieke, Wolfgang. 2016. «Erziehung, Bildung, Lernen». In *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, herausgegeben von Marius Harring, Matthias D. Witte, und Timo Burger, 26–40. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern: empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pinder, Wilhelm. 1928. *Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas*. zweite durchgesehene und durch ein Vorwort ergänzte Auflage. Leipzig: E. A. Seemann.
- Postman, Neil. 1987. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen - Medien - Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Scheler, Max. 1960. *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. 2., durchgesehene Auflage. Bern, München: Francke Verlag.
- Schell, Fred. 2010. «Aktive Medienarbeit». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., 9–17. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 2020. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_6-1.
- Schütze, Fritz. 1996. «Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 183–275. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Srubar, Ilja. 2009. *Kultur und Semantik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91925-6>
- Welling, Stefan. 2008. *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München: kopaed.

- Wiemken, Jens. 2001. «Computerspiele: Spielerische und kreative Anwendungen für Kinder und Jugendliche». In *Bildung und Computerspiele: Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*, herausgegeben von Johannes Fromme, und Norbert Meder, 127–46. Virtuelle Welten Bd. 3. Opladen: Leske + Budrich.
- Wimmer, Michael. 1996. «Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären: Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 404–47. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, Jürgen, und Burkhard Schäffer. 1997. «Umkehrung des Expertentums? Medien, Kompetenz, Generation». In *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung: Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport*, herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich, und Rudolf Tippelt, 159–68. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996. Frankfurt: Dt. Inst. f. Erwachs.
- Zinnecker, Jürgen. 2000. «Selbstsozialisation: Essay über ein aktuelles Konzept». *ZSE* 20 (3): 272–90.