
Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Das Normative in der Medienpädagogik Diskursspezifische Darlegung eines leitenden Motivs

Christian Leineweber¹ 

¹ FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

Die leitende These des Beitrags besteht darin, dass Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin unverkennbar einen normativen Geltungsanspruch aufweist, der aufgrund der transformativen Grundzüge des Digitalen und daran geknüpfter empirischer Befragungen von Subjektivität grundsätzlich zu reflektieren ist. Zur Darlegung dieser These wird zunächst der normative Geltungsanspruch der Medienpädagogik aufgearbeitet, um diesen anschliessend in ein Verhältnis zu aktuellen Problemstellungen der Medienbildungsforschung im Kontext von Phänomenen und Phänomenbereichen der (Post-)Digitalität zu setzen. Dies eröffnet einen systematischen Zugang zu der Frage, inwiefern auf die sich derzeit abzeichnenden Herausforderungen des digitalen Wandels der Gesellschaft mit einer normativen Perspektive reagiert werden kann, die sich in letzter Konsequenz für die Emanzipierung des Subjekts unter den Bedingungen des digitalen Wandels der Gesellschaft einsetzt.



The Normative in Media Pedagogy. Discourse-specific Foundation of a Central Paradigm

Abstract

The thesis of this contribution is that media education has a normative claim that must be reflected upon due to the digital transformation and the associated empirical questioning of subjectivity. Firstly, the normative claim of media education is analyzed and placed in relation to current issues in media education research. This is followed by the question of the extent to which the currently emerging challenges of the digital transformation of society can be met with a normative perspective.

1. Einleitung

«Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, Und grün des Lebens goldner Baum». (von Goethe. zit. n. Paul 2022, 7)

«Theorie» bezeichnet nicht das andächtige Nachdenken in einer Berghütte, sondern ist eine Form einer sozial eingebetteten Praxis». (Gordon 2023, 76)

Die folgenden Überlegungen handeln von der Notwendigkeit, den Potenzialen und den Schwierigkeiten, Medienpädagogik als eine Wissenschaftsdisziplin¹ (und darin eingebunden: medienpädagogisches Handeln als Praxis) zu verstehen, die sich ohne klare Bekenntnisse zu normativen Positionen und Ideen ihrer gesellschaftlichen Verantwortung entzieht. Sie stellen

1 Wenn im Folgenden von «der» Medienpädagogik gesprochen wird, dann stets unter Berücksichtigung des Sachverhalts, dass es «die» eine Medienpädagogik wohl nicht gibt. Denn erstens sind es «nie ganze Fächer», die «etwas tun» (Martus und Spoerhase 2022, 186). Zweitens ist die Disziplin der Medienpädagogik in ihrem Selbstverständnis interdisziplinär konstruiert und in diesem Sinne mindestens von philosophischen, kulturwissenschaftlichen, kommunikationstheoretischen und soziologischen Anleihen geprägt. Entsprechend adressiert die Rede von «der» Medienpädagogik im Folgenden ausgewählte Ansätze innerhalb der Disziplin, denen es sowohl um eine produktive als auch kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem emanzipativen Projekt der Moderne geht.

damit den historisch begründbaren Sachverhalt zur Diskussion, dass sich wesentliche Felder und Debatten der Disziplin durch ihre Zentralstellung des Begriffs der Medienkompetenz von Anfang an der normativen Idee verpflichteten, Subjekte vor dem Hintergrund medialer Veränderungen in der Gesellschaft zu einem emanzipierten Handeln befähigen zu wollen.

Um einen normativen Geltungsanspruch der medienpädagogischen Disziplin einerseits plausibilisieren und andererseits gleichermaßen problematisieren zu können, wird zunächst darzulegen sein, dass die Befähigung der Subjekte zu einer emanzipierten Lebensführung insbesondere dann als Grundmotiv medienpädagogischen Handelns gilt, wenn man Dieter Baackes Habilitationsschrift «Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien» aus dem Jahr 1973 als Gründungsdokument der Disziplin anerkennt (vgl. basal Barberi 2017, 174), dem ein Theorieprogramm zugrunde liegt, das in unverkennbarer Weise den gesellschafts- und gleichsam technologiekritischen Paradigmen der *Frankfurter Schule* folgt (vgl. Kap. 2). Kontextualisiert durch den damit offenkundigen Bezug auf das Theorieprogramm der *kritischen Theorie*² und seiner noch näher herauszuarbeitenden diskurspezifischen Bedeutung für die medienpädagogische Forschung lässt sich die Zielgröße der subjektiven Emanzipation zur Freiheit sodann vor dem Hintergrund der jüngst wieder aufgeworfenen Frage nach der Normativität in der Bildungswissenschaft disziplinar aufarbeiten (vgl. Kap. 3).³ Dies liefert

2 Sofern sich die folgenden Überlegungen in erster Linie emanzipationstheoretischen Fragen widmen, scheint die Rede von einer kritischen Theorie mit kleinem k angemessen (vgl. Demirović 2023, 9, Fn.2). Vor dem Hintergrund, dass der Habilitationsschrift Baackes marxistische Kenntnisse und Bekenntnisse eingeschrieben sind (vgl. Barberi 2017), steht zu vermuten, dass diese durchaus auch Bemühungen einer Kritischen Theorie mit grossem K adressiert, der es übergreifend vor allem darum geht, «die Marxsche Theorie fortzusetzen» (Demirović 2023, 9, Fn.2).

3 Die Literatur, auf die im Folgenden referiert wird, spricht in der Regel von Erziehungswissenschaft als Begriff für die akademisch bzw. wissenschaftlich erschlossene Pädagogik. Demgegenüber soll im Folgenden – abgesehen von direkten Zitaten – der Begriff der Bildungswissenschaft priorisiert werden, um damit den Kritikpunkt zur Geltung bringen zu können, dass wissenschaftliche Reflexionen über Pädagogik in Theorie und Praxis über Fragen nach dem Begriff der Erziehung hinausgehen (vgl. zu dieser Positionierung erst jüngst: Kiefer, Rehfeld und Biermann 2022, i, Fn. 1 im Anschluss an Giesecke und Nieke).

schliesslich eine Basis, um die Potenziale eines normativ ausgerichteten Programms innerhalb der medienpädagogischen Disziplin einerseits und deren Schwierigkeiten im Hinblick auf aktuelle Forschungsbemühungen angesichts der spezifischen Bedingungen der (Post-)Digitalität andererseits gegenüberstellen zu können (vgl. Kap. 4). Hieran knüpfen die Überlegungen mit ersten Antwortversuchen hinsichtlich der Frage an, inwiefern auf die sich gegenwärtig abzeichnenden empirischen Herausforderungen des digitalen Wandels der Gesellschaft mit einer normativen Perspektivierung reagiert werden kann (vgl. Kap. 5).

Auch wenn die Idee medienpädagogischer Normativität (in der Form einer Emanzipation zur Freiheit) in ihrem Ursprung auf der Vorstellung eines stets souveränen und medienkompetenten Subjekts beruht, geht es in den folgenden Überlegungen nicht um die Rehabilitierung eines längst angezählten Subjekts (vgl. dazu jüngst und eindrucksvoll Reißmann und Bettinger 2022). Vielmehr soll die Frage nach der *Zukunft der Medienpädagogik* anhand des Sachverhalts thematisiert werden, dass die Disziplin «einer renovierten normativen Ausstattung bedarf», während ihr zugleich seit geraumer Zeit «die Bezugsquellen ausgehen» (Leschke 2016, 30). Die Position, die es im Folgenden auszuarbeiten gilt, erhebt den Anspruch, die Infragestellungen des Subjekts ernst zu nehmen,⁴ ohne jedoch vollends den Gedanken aufgeben zu müssen, «dass die Moderne – ihres mannigfaltigen Scheiterns zum Trotz – auch die Ressourcen bereithält, die es braucht, wenn sich ihre Versprechen doch noch erfüllen sollen» (Gordon 2023, 12). Auf diese Weise werden die Grundzüge einer Haltung herausgearbeitet, mit der die empirischen Ambivalenzen, Umbrüche und Widersprüche digitaler Wirklichkeiten als Masstab medienpädagogischer Theorie und Praxis anzuerkennen sind.

4 Hinsichtlich möglicher subjekttheoretischer Konsequenzen dieses Anspruchs vgl. Leineweber 2024a.

2. Zurück auf Anfang: Baackes Begriff der Medienkompetenz im Spannungsfeld der Habermas-Luhmann-Debatte

Das vorliegende Untersuchungsvorhaben steht und fällt mit der Idee, die bereits erwähnte Habilitationsschrift Baackes zum Verhältnis von Kommunikation und Kompetenz als Grundlage für das disziplinäre Selbstverständnis der deutschsprachigen Medienpädagogik anzuerkennen. Konstitutiv ist diese Schrift für die medienpädagogische Theorie und Praxis, weil sie gleichsam historisch früh wie programmatisch eindeutig einen «moralisch-vernünftigen» Entwurf vorlegt, in dessen Zentrum das Leitbild einer subjektiven «Emanzipation» (Baacke 1973, 311) auf Basis einer kompetenten «Nutzung der Massenmedien» (ebd., 336) steht. Sofern Bemühungen um emanzipatorische Konzepte angesichts der Herausforderungen digitaler Transformationsprozesse auch heute noch im Rahmen bildungspolitischer Forderungen und wissenschaftlicher Bemühungen fortwährend zur Geltung gebracht werden, soll für die weiteren Betrachtungen zunächst die diskursspezifische Erinnerung daran entscheidend sein, dass es sich bei Baackes Entwurf um eine spezifische Antwort auf die Habermas-Luhmann-Debatte handelt – und zwar eine *normative Antwort*, die sich in letzter Konsequenz zu Habermas und gegen Luhmann positioniert und damit das unvollendete Projekt der Moderne (vgl. Habermas 1985, 11–13) gegen das Bemühen um eine «Abklärung der Aufklärung» (Luhmann 1971, 66) zu verteidigen versucht.

Zweifelsohne gilt die Diskussion zwischen Habermas und Luhmann, die primär durch den Band «Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?» umfassend dokumentiert ist (vgl. Habermas und Luhmann 1971), als äusserst wichtiges Ereignis (vgl. Barberi 2017, 175) eines «langen Sommers der Theorie», der sich in Deutschland zwischen den Jahren 1960 und 1990 in Form einer intellektuellen Revolte unter den politischen und gesellschaftlichen Eindrücken der 1968er-Bewegung auftrat (vgl. Felsch 2016). Die überaus vielschichtigen und theoretisch anspruchsvollen Details dieser Diskussion, die entlang des Politikwissenschaftlers Walter Reese-Schäfer (1999, 133) «in beinahe allen sozialwissenschaftlichen Universitätsseminaren zum bevorzugten Gegenstand» avancierte, lassen sich in einer möglichst pointierten Version wie folgt vereinen

(vgl. bereits ausführlich Leineweber 2024b, 248f.): Luhmann entwickelte im Jahr 1969 in seiner Studie «Legitimation durch Verfahren» eine systemtheoretische Position, die eine Grundvoraussetzung für individuelle und kollektive Handlungssicherheit darin sieht, dass es in erster Linie *Prozesse der zweckdienlichen Rationalisierung* sind, die Ungewissheit partiell minimieren, indem sie die Komplexität einzelner Handlungszusammenhänge systematisch reduzieren (vgl. Luhmann 1969). Hierbei handelt es sich um eine zentrale Prämisse hinsichtlich Luhmanns Verständnis der *funktionalen Methode*, die im Kontext seines Grossprojekts «Systemtheorie der Gesellschaft» davon ausgeht, dass ein in der Gesellschaft wiederkehrendes Phänomen sich sozial bewährt zu haben scheint (vgl. z. B. Luhmann 2017, 1013ff.). Der – mit Blick auf den Aspekt der Normativität wichtig erscheinende – Sachverhalt, dass es sich bei gesellschaftlich wiederkehrenden Phänomenen nicht um etwas genuin Gutes handeln muss, da sich auch schlechte Dinge bewähren können (vgl. Lensing 2021, 85 im Anschluss an Nassehi), sowie der – gesellschaftstheoretisch bedeutsame – Aspekt, dass primär «die funktionalistische Analyse den einzigen zulässigen Weg der Rationalisierung von Entscheidungen weist», wird nun von Habermas als «Hochform eines technokratischen Bewusstseins» gedeutet (Habermas 1971a, 145). Dieses Bewusstsein ist dadurch gekennzeichnet, dass es «praktische Fragen als technische von vornherein zu definieren und damit öffentlicher und ungezwungener Diskussion zu entziehen gestattet» (ebd., 144). Habermas, der die Debatte mit Luhmann initiierte, ging es damit in erster Linie nicht um eine «Infragestellung von Einzelergebnissen oder von einzelnen Hypothesen», sondern um eine kritische Auseinandersetzung mit der methodischen Herangehensweise Luhmanns (Reese-Schäfer 1999, 133). Leitend für diese Infragestellung ist der Vorwurf einer «uneingestandene[n] Verpflichtung [...] auf herrschaftskonforme Fragestellungen» an Luhmanns Systemtheorie der Gesellschaft, die gemäss Habermas zwangsläufig dazu führt, dass sich eine «kritiklose Beugung der Gesellschaftstheorie unter die Zwänge der Reproduktion der Gesellschaft selber bereits im methodologischen Selbstverständnis der Theorie verankert» (Habermas 1971a, 170). Eingebettet in das Theorieprogramm der kritischen Theorie spricht sich Habermas stattdessen für «ein normative[s] Fundament sprachlicher Verständigung» (Habermas 1971b, 140) zwischen den Subjekten aus, dem die

Unterscheidung zwischen individueller Handlungsrationalität und gesellschaftlicher Rationalisierung vorausgeht (vgl. Habermas 1987a). Im Lichte dieses intersubjektiven Ansatzes kann Habermas schliesslich für eine «Theorie der kommunikativen Kompetenz» (Habermas 1971b, 101) auf Basis einer «in den verständigungsorientierten Sprachgebrauch eingelassenen Vernunft» (Habermas 1987b, 583f.) werben, die sich in letzter Konsequenz kritisch gegen technokratische Strukturen der Gesellschaft positioniert. Denn leitend für die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Strukturen sind hier eben nicht ihre technokratisch ausgerichteten Komplexitätsreduktionen und die damit verbundenen rationalisierten Zwänge, sondern soziale Interaktionen und die mit ihnen mögliche Infragestellung des bereits bestehenden, institutionalisierten Handelns (vgl. Habermas 1971a, 161 und 170).

Die Differenzen zwischen Luhmann und Habermas hinsichtlich der programmatischen Ausrichtung einer Gesellschaftstheorie sind in ihrer Bedeutung für Baackes Begriff der Medienkompetenz im Besonderen und für die Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik im Allgemeinen überaus fundiert in Alessandro Barberis Beitrag «Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik» aus dem Jahr 2017 ausgearbeitet worden. Barberis Anliegen besteht im Wesentlichen darin, Baackes Habilitationsschrift vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, das heisst in ihrem Verhältnis zu den «modernen Medien und im Umfeld der Studierendenrevolte des Mai 1968» zu analysieren, um eine Antwort auf die Frage zu finden, «welche gesellschaftspolitische Rolle die Medienpädagogik» (Barberi 2017, 175) gegenwärtig einzunehmen vermag. Barberis Analyse ist folglich von einem sozialtheoretischen Interesse geleitet. Ein solches Interesse erweist sich insbesondere für Baackes Rezeption der Habermas-Luhmann-Debatte als bedeutsam, da sie die Frage diskutieren lässt, «ob die Medienpädagogik als systemstabilisierende ‹Sozialtechnologie› (Luhmann) oder systemüberwindende ‹Kritische Theorie der Gesellschaft› (Habermas) zu begreifen ist» (Barberi 2017, 173; o. Herv.), ob sie also den Logiken des Technischen zu folgen hat oder sich kritisch gegen diese positionieren muss. Für die Frage nach dem Normativen ist dabei in erster Linie Barberis Einsicht von Interesse, dass sich Baackes

Habilitationsschrift zwar in nahezu gleichberechtigten Teilen sowohl mit Luhmann als auch mit Habermas auseinandersetzt (vgl. ebd., 175), jedoch gerade in ihrem zweiten Teil⁵ «im expliziten Bezug auf pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragen einen paradigmatischen Wechsel vom determinierenden System (Luhmann) zur emanzipatorischen Handlung (Habermas) vollzieht» (Barberi 2017, 197). Es ist schliesslich diese Priorisierung, die Baacke den Weg zu einer «Handlungsorientierte[n] Medienpädagogik» weist, das heisst einer Spielart der Medienpädagogik, die sich im Kontext «einer System-, Macht- und Gesellschaftskritik» klar gegen «Systemaffirmation» (Sozialtechnologie) und für «Systemkritik» (kritische Theorie) entscheidet, um so einen «emanzipatorischen und gegen Herrschaft und Macht gerichteten Widerstand leisten zu können» (ebd., 178).

Mit Blick auf die Bedeutung dieses Anspruchs für die medienpädagogische Praxis ist bedeutsam, dass Baacke in Anbetracht einer Theoriepräferenz für Habermas das *Gelingen der Emanzipation* von einer kommunikativen Kompetenz abhängig machen muss, die er zu seiner Zeit durch die sogenannten Massenmedien herausgefordert sah. In diesem Sinne setzt die «emanzipative Nutzung der Massenmedien» gemäss Baacke im Wesentlichen eine «Befähigung zu emanzipativer Kommunikation» und eine «Vermittlung der für sie entwickelten Kriterien auf Massenkommunikation voraus», wobei die Vermittlung durch «eine Mediendidaktik und eine Didaktik der Medien» zu erfolgen hat (Baacke 1973, 336; o. Herv.). Es handelt sich hierbei um eine Perspektive, die auch gegenwärtig noch von grosser Aktualität zu sein scheint, wo – gut 50 Jahre nach dem Erscheinen von Baackes «Kommunikation und Kompetenz» – nach wie vor anhaltende Begriffsdebatten um digitale Mündigkeit, digitale Souveränität, Digital oder Data Literacy usw. immer wieder die Frage einholen, wie Menschen in einer von digitalen Medien geprägten Welt gesellschaftlich handlungsfähig werden können (vgl. überblicksartig Knaus, Merz, und Junge 2023).⁶

Zusammenfassend sind damit die auch heute noch von Relevanz zeugenden *Konturen einer medienpädagogischen Haltung* angedeutet, die «auf einem theoretischen Fundament kritischer Gesellschaftstheorien aufsetzt» (Dander 2017, 105; o. Herv.) und sich so für das normative Projekt

5 Dieser Teil in Baackes Habilitationsschrift trägt den Titel «Kommunikation: Kompetenz und Emanzipation» (vgl. Baacke 1973, 233ff.).

6 Siehe dazu auch der Beitrag von Bock et al. (2024) im vorliegenden Band.

der Emanzipation des Subjekts stark macht. Erachtet man diese Haltung für die medienpädagogische Praxis und ihre Theoretisierung als plausibel, treten jedoch weitere Problemstellungen auf.

3. Normativität als bildungswissenschaftlicher Problemgegenstand

Dass Emanzipation ein erstrebenswertes Ziel (medien-)pädagogischen Handelns ist und damit die Funktion einer Norm einnehmen kann, scheint auf den ersten Blick nahezu unstrittig; ebenso scheint unstrittig zu sein, dass Normen in gewisser Weise alles rahmen, was Menschen denken und tun (vgl. Meseth et al. 2019, 8; Fuchs 2022, 311). Wie dieses Ziel dagegen praktisch erreicht, empirisch beschrieben und theoretisch reflektiert werden kann, scheint jedoch alles andere als eindeutig zu sein (vgl. Meseth et al. 2019, 8). Daran geknüpfte Herausforderungen an eine normativ begriffene Ausrichtung der Medienpädagogik lassen sich zunächst in der Frage bündeln, was (der oben zugrunde gelegten Programmatik Baackes folgend) eigentlich das genuin *Normative* einer Verpflichtung auf eine Emanzipation des Subjekts ist, die ihre Maßstäbe an *gesellschaftskritische Perspektiven* anlegt.

Eine erste begriffliche (und gleichsam sozialtheoretische) Orientierung zur Annäherung an diese Frage liefert Rahel Jaeggis Monografie «Kritik von Lebensformen» aus dem Jahr 2014 (vgl. Jaeggi 2014, 142–99). Jaeggi stellt ihren Betrachtungen die Annahme voran, dass die «Existenz von Normen» als basale Voraussetzung für Gesellschaft und damit für die «Bedingung des Funktionierens sozialer Praxis» anzuerkennen ist (ebd., 144). Daraus lässt sich folgendes begriffliches Gerüst konstruieren: (1) *Normen* erscheinen überall dort bedeutsam, «wo man etwas falsch machen kann» (ebd.). Sie legen demnach fest, wie soziale Wirklichkeiten in einer als richtig anerkannten Art und Weise «beeinflusst oder gestaltet werden soll[en]» (ebd., 145). Entsprechend gelten sie als «von Menschen gemachte Gebilde» (ebd., 147; o. Herv.), die in letzter Konsequenz begründet werden müssen (vgl. ebd., 148). (2) Unter diesen Bedingungen gilt all das als *normativ*, was die soziale Wirklichkeit nicht empirisch beschreibt, sondern ihr «vorschreibt» (ebd., 145), «wie sie sein soll» (ebd., 147). (3) Eine damit

angedeutete, normenbasierte Unterscheidung zwischen Deskription und Präskription eröffnet schliesslich eine *Möglichkeit der Kritik*, die darauf hinweisen lässt, dass bestimmte Dinge in der Gesellschaft nicht so sind, wie sie sein sollen. Im Feld der Normativität setzt Kritik demnach voraus, Differenzen zwischen «Sein und Sollen» erkennen zu können und überwinden zu wollen (ebd.). Sie eröffnet damit den Raum für Alternativen (vgl. ebd., 148) und ist nur dort möglich, wo gesellschaftliche Strukturen kontingent sind.

Jaeggis Begriffsbestimmungen lassen sich dahin gehend zuspitzen, dass der Begriff der Normativität an die Disziplin der Medienpädagogik mit dem Anspruch herantritt, die Vorstellung einer richtigen Wirklichkeit – das heisst zum Beispiel: die Vorstellung einer emanzipierten und emanzipierenden Wirklichkeit – zu entwickeln und die Gesellschaft – das heisst zum Beispiel: eine medialisierte, digitalisierte oder post-digitale Gesellschaft – an dieser Vorstellung zu bemessen. Damit bleibt in erster Linie die Frage, wie man zu Vorstellungen über eine «richtige» Wirklichkeit gelangt (und wer darüber entscheidet) – insbesondere, wenn man bedenkt, dass Normen zwar wohl begründet werden sollen, aber präskriptiv bleiben müssen, also auf den ersten Blick «empirisch nicht zugänglich» erscheinen (Fuchs 2022, 311).

Verwiesen ist hier auf eine Problemstellung, die bildungswissenschaftlichen Betrachtungen keineswegs neu ist und bemerkenswerterweise jüngst wieder verstärkt und gleichsam facettenreich diskutiert wird (vgl. Fuchs 2019, 50), wie vor allem der Sammelband «Normativität in der Erziehungswissenschaft» von Wolfgang Meseth et al. aus dem Jahr 2019 paradigmatisch dokumentiert.⁷ Für die Herausgeber:innen dieses Bandes gilt der Begriff der Normativität auch heute noch als ein genuin «modernes Problem» (Meseth et al. 2019, 1) und demnach als eine zentrale Angelegenheit des Pädagogischen, sofern man die Pädagogik ebenfalls als ein «Kind der Moderne» (ebd., 7) anerkennt (vgl. ausführlicher Leineweber 2023, 39–41). Daraus resultieren zunächst praktisch-reflexive Verstrickungen des Normativen mit dem Pädagogischen auf mindestens drei verschiedenen

7 Ebenso ist in diesem Zusammenhang der sechs Jahre früher von Thorsten Fuchs, May Jehle und Sabine Krause publizierte Sammelband «Normativität und Normative (in) der Pädagogik» zu nennen (vgl. Fuchs, Jehle, und Kraus 2013).

Ebenen: (1) auf der Ebene der «Pädagogik als praktische Aufgabe», deren Handlungen durch Begründungen zu legitimieren sind; (2) auf der Ebene der *Forschung*, die normative «Erwartungen an eine gute und wirksame pädagogische Praxis» stellt und diese somit als Reflexionsraum ihrer Bemühungen anerkennt; (3) auf der Ebene der *konstitutiven Verfasstheit der Bildungswissenschaft* als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Pädagogik, «die in Forschung und Lehre ebenfalls auf das Normproblem bezogen bleibt» (Meseth et al. 2019, 7; Herv. v. CL).

Mit einem klaren, modernen Bekenntnis des Pädagogischen zum Normativen scheinen sich die Problemstellungen jedoch weiter zu verdichten. So sind es insbesondere spätmoderne Formen der Vergesellschaftung und Praktiken der Subjektivierung, die sich sowohl «bei der Rechtfertigung von Normen» als auch «bei der Erklärung von vergangenen Ereignissen oder bei der Gestaltung von Zukunft» immer weniger mit einem «Rekurs auf Transzendenz» und damit auf die Existenz einer allgemeingültigen Ordnung «in Form des Kosmos, der Natur, Gottes oder der Vernunft» begnügen können (ebd., 1). Feste Ordnungen werden so durch eine Ungewissheitsstiftende Unordnung abgelöst, die allenfalls Gewissheit darüber verschafft, dass vieles prinzipiell auch anders sein könnte (vgl. Luhmann 1984, 152). Während die Bedeutung des Normativen für das Pädagogische vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren noch massgeblich auf Basis eines bildungsphilosophischen Interesses diskutiert wurde (vgl. z. B. Bokelmann 1964; Heitger 1966; Ruhloff 1979; zusammenfassend z. B. Meseth et al. 2019, 9ff.; Fuchs 2019, 53ff.), verlagert sich der Schwerpunkt der Betrachtungen angesichts der Flexibilisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen einer verstärkt als krisenhaft erscheinenden (Spät-)Moderne (vgl. Reckwitz und Rosa 2021) dahingehend, dass Fragen der Normativität zunehmend unter Einbezug gesellschaftlicher Entwicklungen und Verhältnisse untersucht werden.⁸ In diesem Sinne konstatieren Meseth et al., dass es im derzeitigen bildungswissenschaftlichen Diskurs um Normativität vor allem darum gehe, «die soziale Tatsache» des Pädagogischen im Anschluss an

⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang z. B. auch die Bemühungen des Forschungsbundes «Normative Orders» an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (z. B. Forst und Günther 2021).

«soziologische Konzepte oder an Gouvernementalitätsstudien [...] empirisch bzw. diskursanalytisch in den Blick zu nehmen. [...] Unter den Stichworten Subjektivierung, Normalisierung oder der Idee, pädagogische Ordnungen zu rekonstruieren, ist neben die grundlagentheoretische Begründung von pädagogischen Normen die empirische Erschließung ihrer sozialen Grammatik und ihrer öffentlichen Thematisierungsformen getreten (Jergus und Thompson 2017)» (Meseth et al. 2019, 10; Herv. v. CL).

Entsprechend zeichnet sich ab, dass die Frage danach, wie man zu Vorstellungen über eine ‹richtige› Wirklichkeit gelangen kann, einerseits nach wie vor relevant zu sein scheint, andererseits aber durch gesellschaftliche Dynamiken und ihren strukturimmanenten Macht- und Herrschaftsstrukturen weiter an Komplexität gewinnt. Eindeutig scheint demnach zunächst nur zu sein, «dass pädagogisch über den Sachverhalt der Normativität das letzte Wort noch nicht gesprochen ist» (Fuchs 2022, 318). Angesichts dieser Voraussetzungen lässt die gegenwärtige bildungswissenschaftliche Forschungslandschaft jedoch eine eindeutige Tendenz dahingehend erkennen, *dass Fragen nach Normativität zunehmend unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Verhältnisse verhandelt werden*. Der Versuch, Normativität als bildungswissenschaftlichen Reflexionsraum zu berücksichtigen, setzt damit den Einbezug sozialer Gegebenheiten und Verhältnisse voraus. Die weiteren Betrachtungen wollen dieser Spur folgen. Im Detail wird zu zeigen sein, dass eine sich herauskristallisierende gesellschaftstheoretisch gerahmte Bedeutung des Normativen im Kontext medienpädagogischer Betrachtungen ganz unterschiedliche Formen der Subjektkritik hervorbringt, die vor allem im Spannungsfeld von Theorie und Empirie als reflexionswürdig erscheinen.

4. Zwischen Theorie und Empirie: Normativität, Bildung, Subjektivität

Das neu aufkeimende bildungswissenschaftliche Interesse am Begriff der Normativität ist zweifellos auch das Verdienst von Thorsten Fuchs, der in den vergangenen Jahren einige inhaltlich fundierte Beiträge zum Thema

publizieren konnte (vgl. Fuchs 2015, 2019, 2022), die gerade auch für eine Reflexion des normativen Selbstverständnisses der Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik von elementarer Bedeutung sind. Fuchs' Betrachtungen kulminieren in der Perspektive, dass alle bildungswissenschaftlichen Felder «unmissverständlich ein normatives Gepräge» aufweisen und damit von «Sollensaussagen imprägniert» sind, «sogar quer durch die verschiedenen Ansätze, Denkformen, methodologischen Programme» (Fuchs 2019, 50). Normativität fungiert dabei einerseits als ein *regulatives Prinzip*. So hebt Fuchs im Anschluss an die Normativitätsstudien Marian Heitgers aus den 1960er-Jahren und deren späterer Rezeption durch Jörg Ruhloff hervor (vgl. z. B. Heitger 1966; Ruhloff 2013), dass sowohl «in der sogenannten pädagogischen Praxis, in empirischen Forschungszusammenhängen» als auch «in theoriebildenden Modellierungen» stets «Geltungsansprüche» und gute «Gründe im Spiel» sind, «die aber nicht schon aus der bloßen Faktizität heraus, aus dem Umstand, dass etwas ist, wie es ist, begründet und gerechtfertigt werden können» (Fuchs 2019, 53f.). Eine darin zum Ausdruck kommende «Unverzichtbarkeit der Normativität der Pädagogik» (ebd., 54) differenziert sich darüber hinaus andererseits aufgrund ihrer divergierenden Handlungsintentionen, aber auch wissenschaftlichen Reflexionen und Forschungsprogramme in unterschiedliche *Spielarten und Anwendungsbe-reiche von Normen* aus, wie Fuchs im Anschluss an die ebenfalls während der 1960er-Jahre publizierten Normativitätsstudien von Hans Bokelmann (z. B. 1964) betont (vgl. Fuchs 2019, 55–57). Auf diese Weise tritt eine «Differenzierung von Normebenen» (ebd., 57; o. Herv.) hervor, der eine durchaus «heterogene Gemengelage von Wissensformen» (ebd., 57f.) zugrunde liegt.

Verdeutlichen lässt sich der damit herauskristallisierende Sachverhalt, dass zum Thema Normativität kein «Einheitsparadigma» besteht (Fuchs 2022, 317), unter anderem anhand der *systematischen Gegenüberstellung von Theorie und Empirie*. In diesem Rahmen grenzt Fuchs die *Wissensform der Theorie* (mit Referenz auf Peter Vogel) massgeblich dahingehend ein, dass sie die Analyse von problemgenerierenden Kategorien und disziplinspezifischen Grundbegriffen, das Aufdecken und die Korrektur von Widersprüchen und Ungenauigkeiten sowie die Adressierung und Begründung von konkreten Fragestellungen intendiert (vgl. Fuchs 2019, 59). Theorie leistet damit eine spezifische Form der «*Aufklärungsarbeit*» (ebd.; Herv. v. CL) und

kommt vor allem dann nicht ohne Normativitätsbezüge aus, wenn sie den Anspruch erheben will, das bereits (faktisch) Bestehende *kritisch* zu reflektieren, zu ergänzen oder zu transformieren.⁹ Normen erscheinen folgerichtig als eine zentrale Reflexionsreferenz von Theorien (vgl. ebd.), womit auch umgekehrt gelten muss, dass Theorien stets «in Normen verstrickt und sogar an ihrer Aufrechterhaltung beteiligt» sind (ebd., 61). Demgegenüber scheint sich Empirie zunächst durch «ihre ausgewiesenen Bemühungen um normative Neutralität» auszuzeichnen, deren Deskriptionen jedoch ebenfalls in letzter Konsequenz nicht ohne normative Annahmen auskommen können, da sie in der Regel auf Theorien oder theoretische Rahmungen referieren und dadurch «normative Bestimmungen» implizit aufnehmen (ebd.). Wenngleich wohl jede wissenschaftliche Disziplin durch die Trennung einer theoretischen von einer empirischen Sphäre charakterisiert werden kann, lassen Fuchs' Überlegungen den Rückschluss zu, dass *das Normative ein gemeinsamer Nenner beider Sphären ist*.

Fuchs' Überlegungen sind an dieser Stelle so ausführlich darzulegen, weil ihre Paradigmen quer liegen zu seiner im Beitrag «Hauptsache anders», «Hauptsache neu»? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse» (vgl. Fuchs 2015) vorgetragenen kritischen Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse – insbesondere in den Spielarten dieser Theorie nach Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (2012). Im Bemühen um eine kurze Definition lässt der Begriff der Transformation im Kontext von Bildung auf eine Perspektivveränderung der Subjekte auf die Welt oder auf sich selbst in der Welt verweisen, die dann notwendig wird, wenn Subjekte sich mit einem Problem konfrontiert sehen, für dessen Lösung sich bislang angeeignete Perspektiven, Strategien und Handlungsmuster als nicht mehr ausreichend erweisen (vgl. exemplarisch Marotzki 1990, 19ff.; Koller 2012, 15ff.). Grundsätzlich ist ein normativer Impetus des Bildungsbegriffs dann anzunehmen, wenn man Bildung als die Selbstentfaltung bzw. -entwicklung der individuellen Persönlichkeit anerkennt (vgl. Giesinger 2022, 29). Gerade vor diesem Hintergrund ist im Rekurs auf Fuchs jedoch kritisch anzumerken, dass normative Fragen

9 Zum auch für Fuchs entscheidenden Sachverhalt, dass sich das Kritische immer schon im «Feld des Normativen» (Menke 2021, 117) bewegt, vgl. bereits Kap. 3.

– das heisst entlang des vorliegenden Beitrags vor allem: Fragen nach Emanzipation und darin eingeschlossen Fragen nach Selbstbestimmung, Autonomie, Selbstwirksamkeit, Souveränität, Mündigkeit usw.¹⁰ – im Forschungsprogramm der transformatorischen Bildungstheorie durch ihren Fokus auf die sozialwissenschaftliche Biografieforschung und die mit ihr intendierte empirische Ermittlung entsprechender individueller «Übergangsbereiche von alten zu neuen Welt- und Selbstverhältnissen» (Fuchs 2015, 15) auf Basis narrativer Interviews sukzessive ausgeklammert worden sind. Eine solche Kritik steht in direktem und indirektem Zusammenhang mit anderen Kritiken am transformatorischen Bildungsbegriff, wie z. B.: Markus Rieger-Ladichs am Fall der Serienfigur Walter White plausibilisierte Frage, ob die transformatorische Bildungstheorie überhaupt für normative Fragen empfänglich sei (vgl. Rieger-Ladich 2014); die darauf reagierende Auseinandersetzung Hans-Christoph Kollers mit der Frage, ob jede Transformation als Bildungsprozess begriffen werden müsse (vgl. Koller 2016); Johannes Giesingers Vertiefung des Arguments, dass der transformatorische Bildungsbegriff normative Figuren zugunsten einer qualitativ-empirischen Erforschung biografischer Bildungsprozesse aufgabe (vgl. Giesinger 2022) oder Dessislava Töpfer-Stoyanovas Versuch, den transformatorischen Bildungsbegriff als normatives Forschungsprogramm auszuweisen (vgl. Töpfer-Stoyanova 2022).

Um schliesslich die *medienpädagogische Bedeutung* dieser kritischen Einsätze erkennen zu können, ist zunächst ein Hinweis darauf hilfreich, dass insbesondere Marotzkis Verständnis von Bildung als Transformation seit seiner gemeinsam mit Benjamin Jörissen im Jahr 2009 publizierten Einführung in die *strukturelle Medienbildung* (vgl. Jörissen und Marotzki 2009) als wichtiger Referenzpunkt im Hinblick auf Frage- und Problemstellungen der Medienbildung gilt. Im Allgemeinen avancierte der Begriff der Medienbildung ab Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts zu einem wichtigen «Kristallisationspunkt», der auch ausserhalb medienpädagogischer Diskurse an Bedeutung gewinnen konnte (Iske 2015, 247). Insbesondere in der Gegenüberstellung von Medienbildung und

¹⁰ Entlang dieser Aufzählung bleibt anzumerken, dass der Begriff der Emanzipation vor allem ein Leitbegriff der 1968er-Bewegung war (vgl. Grabau 2022, 121), der heute oftmals durch die genannten Begriffe der Selbstbestimmung, Autonomie, Selbstwirksamkeit, Souveränität, Mündigkeit substituiert wird.

Medienkompetenz (vgl. Kap. 2) zeigt sich dabei ein Ringen «um medienpädagogische Antworten angesichts eines umfassenden gesellschaftlichen und technologischen Wandels» (Iske 2015, 264), das – angeregt durch Begriffe wie Digitalisierung, Medialisierung, Medialität, Digitalität oder Postdigitalität – bis heute anhält. Als Quintessenz dieses Ringens gilt aktuell die Einsicht, dass Bildung in einer digitalen Welt über ein blosses Lernen mit digitalen Medien und den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen hinsichtlich der Nutzung von Medien hinausgeht (vgl. Hauck-Thum 2023). Digitale Medien stellen demnach vielmehr eine «Strukturbedingung für den Aufbau von Welt- und Selbstverhältnissen» dar (Jörissen 2014, zit. n. Iske 2015, 249) und beteiligen sich auf diese Weise zunehmend an der Genese von subjektiven Bedeutungszuweisungen und Sinnstiftungen (vgl. Stalder 2016; Klein und Liebsch 2022). So sind es beispielsweise Suchmaschinen oder Chatbots, die uns die Welt in «handhabbare Informationslasten» (Gamm 2000, 57) umwandeln und damit aktiv den Zugang zu Wissen ebnen. Digitale Medien entledigen sich auf diese Weise eines blossen Werkzeugcharakters und gehen mit Menschen eine ko-konstitutive Beziehung ein, wodurch sich Selbst- und Weltverhältnisse fundamental neu konfigurieren (vgl. Allert und Asmussen 2017).

Den hier angedeuteten Umbrüchen ist im Anschluss an Marotzkis Spielart des transformatorischen Bildungsbegriffs ganz wesentlich mit einer Forschungsausrichtung zu begegnen, die (medien-)bildungstheoretisches Denken an zwei Aspekten ausrichtet: Einerseits an der *theoretisch und gleichsam normativ orientierten Frage*, wie man Subjekte in Anbetracht gesellschaftlicher Veränderungen (wie z. B. der digitalen Transformation der Gesellschaft) zu einer Lebensführung befähigen kann, die sich an normativen Zielen wie «Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung orientiert, die Leben ermöglicht, gestaltet und bewahrt» (Marotzki 1990, 17); andererseits an der *empirisch orientierten Einsicht*, dass die Problemstellungen gesellschaftlicher Veränderungen in individuellen Biografien verarbeitet und erst durch eine Analyse dieser Verarbeitung reflektierbar werden. Die theoretische Auseinandersetzung mit Bildung ist daher im Anschluss an Marotzki ohne den Einbezug empirischer Erfahrungen nicht zu Ende gedacht, wonach «bildungstheoretische Überlegungen so weit getrieben werden müssen, dass sie empirisch anschlussfähig werden» (ebd.,

18). Sofern der transformatorische Bildungsbegriff dem digitalen Gesellschaftswandel also prinzipiell mit einem normativen und empirischen Anspruch gegenübertritt, lässt sich der von Fuchs konstatierte Bruch mit seinen «normative[n] Implikationen» (Fuchs 2015, 19) ganz wesentlich anhand von *drei Formen der Subjektkritik* nachzeichnen:¹¹

1. Wo Bildungstheorie den Anspruch auf Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung erhebt, dort werden empirische Betrachtungen stets faktisch darauf verweisen müssen, dass dieser Anspruch in letzter Konsequenz nie vollständig einzulösen ist (vgl. basal Honneth 1993). Unsere Gegenwart, so hat es beispielsweise jüngst Christoph Menke auf den Punkt gebracht, profiliert sich in Anbetracht der empirischen Verhältnisse stets als eine «Zeit gescheiterter Befreiungen. Alle Befreiungen, die die Moderne seit ihrem Beginn hervorgebracht hat, haben sich – früher oder später – ins Gegenteil verkehrt. Sie haben neue Zwänge, neue Ordnungen der Abhängigkeit und Knechtschaft hervorgebracht» (Menke 2022, 9).¹² *In empirischer Hinsicht bleiben Normen stets eine Illusion mit utopischem Charakter.* Sofern Normen nämlich eine Welt des Sollens adressieren, bringen sie stets eine Differenz zum Sein der Welt hervor (vgl. Kap. 2). Wo das Subjekt frei sein soll, dort lässt eine Analyse der empirischen Verhältnisse stets darauf hinweisen, dass ein Anspruch auf Freiheit nie gänzlich einzulösen ist. Wo also empirische Forschungsbemühungen die Wissenschaftslandschaft mit deskriptiven Beobachtungen anreichern, dort lauert die Versuchung, sich vom Normativen zu distanzieren.
2. In Anbetracht einer damit angedeuteten empirischen Relativierung des Normativen ist bemerkenswert, dass sich gegenwärtige Spielarten bzw. Modifizierungen der strukturalen Medienbildung verstärkt von «klassischen Vorstellungen, wie etwa dem autonom-vernunftbegabten Reflexivsubjekt [...] abwenden» (Bettinger und Jörissen 2021, 3). Reagiert wird damit auf die bereits erwähnte Einsicht des Postulats der (Post-) Digitalität, wonach sich digitale Medien zunehmend aktiv an der Genese von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und somit sowohl an

¹¹ Hinsichtlich einer knappen Darstellung der ersten beiden Punkte vgl. Leineweber 2024a, 5.

¹² Zu einer ähnlichen Einsicht anhand eines anderen Beispiels kommt beispielsweise Giesinger im Anschluss an Vogel (vgl. Giesinger 2022, 34).

der Konstitution als auch an der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen beteiligen. Nicht individualistische, sondern hybride «Subjektivierungsweisen» bzw. «Relationierungsweisen» (ebd.) zwischen Menschlichem und Digitalem bilden folglich das Zentrum der Medienbildung. Überlegungen zum Begriff der Medienbildung rücken so in die Nähe zu subjektdezentrierenden Perspektiven (vgl. ausführlich Reißmann und Bettinger 2022), die sich aktuell auch über genuin bildungstheoretische Perspektiven hinaus in der Gestalt von «großen Szientifizierungsangeboten» (Martus und Spoerhase 2022, 166) als medienpädagogisch höchst anschlussfähig erweisen. Mit der Bezugnahme auf diese Angebote verändern sich schliesslich auch Fragen nach Subjektivität und Normativität (vgl. Leschke 2016, 27). In besonders drastischer Weise wird diese Veränderung beispielsweise durch eine These von Johannes Drerup zum Ausdruck gebracht, die besagt, dass insbesondere postmoderne und poststrukturalistische Perspektiven zu einer «übergeneralisierte[n] Normativitäts-skepsis – vielleicht gar -phobie» (Drerup 2019, zit. n. Giesinger 2021, 31) geführt haben.

3. Die sich hier abzeichnenden Tendenzen der Normativitätsrelativierung und -skepsis stehen schliesslich auch in einem Zusammenhang dazu, dass die empirischen Verhältnisse der Gesellschaft selbst den Bezug zum Normativen transformieren. Medienpädagogisch einschlägig und gleichsam an gouvernementalitätstheoretische Ansätze anknüpfend hat beispielsweise Patrick Bettinger jüngst darauf hinweisen können, dass insbesondere bildungspolitische Programme und Forderungen mit dem kompetenzorientierten Narrativ einer «emanzipatorischen Selbstentfaltung» korrespondieren, wobei die Plausibilität etwaiger Narrationen in erster Linie auf einer stets drohenden «Gefahr des Scheiterns» an gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen basiert (Bettinger 2021, 45). Der Kern dieser Selbstentfaltung ist gemäss Bettinger darin zu sehen, dass «Subjekte erst durch gesteigerte Anpassungsfähigkeit an äussere Anforderungen in die Lage versetzt werden können, mündige und freiheitliche Subjekte zu werden» (ebd.). Normative Perspektiven auf Subjektivität werden auf diese Weise nicht durch Prozesse der befreienden Emanzipation, sondern durch Prozesse einer anpassenden Normalisierung begründet. Insofern sich theoretische Konzeptionen

von Emanzipation am empirischen Scheitern der Subjekte orientieren, drängen sich folglich Perspektiven auf, die sich der normativen Prägung emanzipativer Konzepte sukzessive entziehen.

Dass die hier in Anschlag gebrachten Positionen und ihre impliziten Differenzen *in summa* ein für die theoretische und empirische Ausrichtung der Medienpädagogik durchaus weiter zu erforschendes Problemfeld konturieren, lässt sich mit zwei abschliessenden Hinweisen verdeutlichen: Zum *Ersten* zeichnet sich ab, dass normative Leitbilder der Medienpädagogik aufgrund der transformativen Grundzüge des Digitalen und daran geknüpfter empirischer Befragungen von Subjektivität grundsätzlich zu reflektieren sind. Damit verbunden ist die Frage nach der Rolle von Theorie und Empirie zur Begründung und Reflexion normativer Positionen.

Zum *Zweiten* ist in diskursorientierter Hinsicht bemerkenswert, dass die dargelegte Notwendigkeit einer sozialtheoretischen Kontextualisierung des bildungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Fragens nach Normativität einen finalen Brückenschlag zur Habermas-Foucault-Debatte der späten 1970er- und frühen 1980er-Jahre ermöglicht, in der Habermas den Vorwurf einer «[v]ernunftkritische[n] Entlarvung der Humanwissenschaften» (Habermas 1985, 279) an Foucault richtete. Grundlage dafür sei ein von Foucault *deskriptiv* (also nicht *normativ!*) verwendeter Machtbegriff, der «einer *empirischen Analyse* von Machttechnologien» diene, die sich wiederum «in methodischer Hinsicht nicht auffällig von einer funktionalistisch verfahrenenden, historisch gerichteten Wissenssoziologie unterscheidet» (ebd., 317). Auf diese Weise bewahre

«die Kategorie der Macht aus ihrer verheimlichten Entstehungsgeschichte auch den Sinn eines *konstitutionstheoretischen* Grundbegriffs, der der empirischen Analyse von Machttechnologien erst ihre vernunftkritische Bedeutung verleiht und der genealogischen Geschichtsschreibung ihren entlarvenden Effekt sichert» (ebd., 318f.).

Dieser Brückenschlag zur Habermas-Foucault-Debatte lässt abschliessend die Behauptung in den Raum werfen, dass sich ein Teil der Medienpädagogik zu Beginn ihrer disziplinären Ausdifferenzierung zu Habermas bekannte, während sich gegenwärtige Bewegungen empirisch orientierter

Bemühungen der (Medien-)Bildungsforschung von *Habermas* abzuwenden scheinen. Wenn damit ein Bogen zum Beginn der vorliegenden Überlegungen geschlagen ist, dann scheint es plausibel, zu einigen abschliessenden Formulierungen überzugehen.

5. Fazit

Sofern die zurückliegenden Betrachtungen den Anspruch erheben, der Frage nach dem Normativen in der Medienpädagogik historisch-systematisch und in gewisser Weise tiefenhermeneutisch zu begegnen, kann der Beitrag mit der Nennung dreier grundsätzlicher Prämissen schliessen, die womöglich für die normative Ausrichtung einer *Medienpädagogik für die Zukunft* von elementarer Bedeutung sind:

1. Die *Disziplin der Medienpädagogik* entzieht sich ohne klare normative Bekenntnisse ihrer gesellschaftlichen Verantwortung, die in ihrem disziplinären Ursprung eine Emanzipierung des Subjekts auf Basis der Sozialkritik adressiert.
2. Das Prinzip der Normativität tritt an *medienpädagogische Forschung* mit dem wissenschaftlichen Anspruch heran, die Vorstellung einer richtigen Wirklichkeit – das heisst zum Beispiel: die Vorstellung einer emanzipierten und emanzipierenden Wirklichkeit – zu entwickeln und die Gesellschaft – das heisst zum Beispiel: eine medialisierte, digitalisierte, digitale oder post-digitale Gesellschaft – auf Basis etwaiger Vorstellungen zu reflektieren und zu analysieren.
3. Empirische Befunde und die an sie gekoppelten Faktizitäten und Evidenzen stellen normative Positionen immer wieder aufs Neue infrage, denn Empirie intendiert zunächst eine normative Neutralität. Sie vernachlässigt damit die Frage, wie die Wirklichkeit sein könnte, gegenüber der Frage, wie die Wirklichkeit ist.

Angesichts des Sachverhalts, dass die medienpädagogische Forschung derzeit (sicherlich aus unterschiedlichen Gründen) von empirischen Fragestellungen dominiert zu sein scheint, drängt sich mit diesen Prämissen nicht zuletzt die Frage auf, «wie mit normativ aufgeladenen Begriffen empirisch anschlussfähige Forschung zu betreiben ist» (Töpfer-Stoyanova

2022, 438). Bemerkenswerterweise schlägt Thorsten Fuchs eine Antwort auf diese Frage im Lichte der kritischen Theorie vor, indem er Rahel Jaeggis Verständnis von immanenter Kritik als leitenden Modus von Bildungsprozessen ausweist (vgl. Fuchs 2015, 28ff.). Gemäss Jaeggi liegt der zentrale «Bezugspunkt immanenter Kritik» darin, eine «implizite Normativität sozialer Praktiken» anzuerkennen und damit anzunehmen, dass Normen stets die «(soziale) Wirklichkeit konstituieren» (Jaeggi 2014, 289). Die Konsequenz dieser Annahme liegt in einem dialektischen Spannungsfeld, das subjektive und kollektive Wirklichkeiten nicht nur an Normen, sondern Normen auch an ebendiesen Wirklichkeiten bemisst (vgl. ebd., 293). Verbunden mit dem Anspruch transformatorischer Bildungsprozesse hat dies letztlich zur Folge, dass die Mittel zur Lösung eines Problems (vgl. Kap. 4) in der Problemsituation selbst verortet ist (vgl. Jaeggi 2014, 302). Transformationen sind daher in gewisser Weise immer von Situationen normativ angeleitet, selbst wenn sie diese überschreiten (vgl. ebd.). Es ist diese Perspektive, die Fuchs auf eine Rückkehr der transformatorischen Bildungstheorie zu ihren normativen Wurzeln hoffen lässt, indem der Modus der immanenten Kritik «einerseits die Erkenntnisproduktion im Horizont der [normativen, CL] Selbstkritik» verortet und andererseits «die entworfenen transformatorischen Bildungsprozesse auch in ihrer dialektischen Struktur in den Blick» nimmt (Fuchs 2015, 30).

Der hier nur angedeutete philosophische Anspruch der Methode der immanenten Kritik zeigt, dass eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit ihr eine eigene Publikation wert ist. Für diejenigen, die Normativität als Leitprinzip der Medienpädagogik anerkennen, bleibt zu prüfen, inwiefern so der Weg zu einer spezifischen Form der *theoretischen Empirie* (vgl. Bellmann 2011; im Kontext soziologischer Forschung vgl. bereits Kalthoff et al. 2008) geebnet werden kann, die es gestattet, normative Ansprüche mit empirisch ausgerichteten Forschungsinteressen zu verbinden. Damit verbunden wäre die Hoffnung, dass Theorie in der Forschungspraxis dazu dient, «etwas richtig», aber «auf andere Weise» zu sehen – «beispielsweise innovativer, interessanter, anregender, gesellschaftskritischer» (Martus und Spoerhase 2022, 185). Sofern immanente Kritik diese Hoffnung einzulösen vermag, wäre dies als ein erneutes Bekenntnis der Medienpädagogik zur kritischen Theorie zu bewerten.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Michael Asmussen. 2017. «Bildung als produktive Verwicklung». In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen, und Christoph Richter, 27–68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.25656/01:22151>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder und blinde Flecken): 173–209. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X>.
- Bellmann, Johannes. 2011. «Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie». In *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, herausgegeben von Johannes Bellmann, und Thomas Müller, 197–214. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-58>.
- Bettinger, Patrick. 2021. «Etablierung normativer Ordnungen als Spielarten optimierter Selbstführung? Die Regierung des Pädagogischen am Beispiel des 4K- und 21st-Century-Skills-Diskurses». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 45 (Pädagogisches Wissen): 34–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.17.X>.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 1–13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_10.
- Bock, Annekatrin, Valentin Dander, und Franco Rau. 2024. «Raus aus dem (Loop)! Mögliche Zukünfte für Medienbildung with(out) KI». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Valentin Dander, und Nina Grünberger. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik 21)*: 269–91. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.11.X>.
- Bokelmann, Hans. 1964. «Das Normproblem in der Pädagogik». *Zeitschrift für Pädagogik* (5. Beiheft): 60–79. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dander, Valentin. 2017. «Wie (medienkritisch) ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer (Disziplin)». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Konstitution der Medienpädagogik): 105–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>.
- Demirović, Alex. 2023. *Der nonkonformistische Intellektuelle. Von der kritischen Theorie zur Frankfurter Schule* (2. Aufl.). Wien, Berlin: mandelbaum, kritik & utopie.

- Drerup, Johannes. 2019. «Bildung und Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik». *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6 (1): 61–90. <https://doi.org/10.22613/zfpp/6.1.3>.
- Felsch, Philipp. 2016. *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Forst, Rainer, und Klaus Günther. 2021. *Normative Ordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Fuchs, Thorsten. 2015. «Hauptsache anders», «Hauptsache neu». Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91 (1): 14–37.
- Fuchs, Thorsten. 2019. «No Way Out. Über die normativen (Grundstrukturen) der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas, 49–68. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_3.
- Fuchs, Thorsten. 2022. «Normativität». In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, herausgegeben von Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann, 311–18. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, Thorsten, May Jehle, und Sabine Krause. Hrsg. 2013. *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gerhard Gamm. 2000. *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesinger, Johannes. 2022. «Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs». In *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*, herausgegeben von Douglas Yacek, 29–42. Berlin, Heidelberg: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_3.
- von Goethe, Johann Wolfgang. 1986. *Faust. Erster Teil (Werke, Band III)*. München: C. H. Beck.
- Gordon, Peter E. 2023. *Prekäres Glück. Adorno und die Quellen der Normativität. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2019*. Aus dem Amerikanischen von Frank Lachmann. Berlin: Suhrkamp.
- Grabau, Christian. 2021. «Emanzipation». In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, herausgegeben von Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß, und Kai Wortmann, 119–26. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Habermas, Jürgen. 1971a. «Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, herausgegeben von Jürgen Habermas, und Niklas Luhmann, 142–290. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Habermas, Jürgen. 1971b. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, herausgegeben von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann, 101–41. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1985. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1987a. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1987b. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen, und Niklas Luhmann. 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hauck-Thum, Uta. 2023. «Digitale Bildung». In *Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*, herausgegeben von Eva Nöthen, und Verena Schreiber, 123–28. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7_18.
- Heitger, Marian. 1966. «Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik». In *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 4: 36–47.
- Honneth, Axel. 1993. «Dezentrierte Autonomie. Moralphilosophische Konsequenzen aus der modernen Subjektkritik». In *Zur Verteidigung der Vernunft gegen ihre Liebhaber und Verächter*, herausgegeben von Christoph Menke, und Martin Seel, 149–63. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247–72. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin, und Christiane Thompson, Hrsg. 2017. *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0>.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf, und Jörg Zirfas, 503-14. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kalthoff, Herbert, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, Hrsg. 2008. *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kiefer, Florian, Steffi Rehfeld, und Ralf Biermann. 2022. «Editorial: Aneignung, Lernen und Bildung und warum es nie nur ums Spielen ging». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien – Spiel – Bildung): i-xviii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.15.X>.

- Klein, Gabriele, und Katharina Liebsch. 2022. *Ferne Körper. Berührung im digitalen Alltag*. Stuttgart: Reclam.
- Knaus, Thomas, Olga Merz, und Thorsten Junge. 2023. «50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial)». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 23. 1–20. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/01>.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 149–61. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8.
- Leineweber, Christian. 2023. «(Die Zukunft kann nicht beginnen). Temporalität, Digitalität, Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 53 (ENT | GRENZ | UNGEN): 35–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.11.X>.
- Leineweber, Christian. 2024a. «Eine kritische Bildungstheorie post-digitaler Subjektivität». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 61 (Becoming Data): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/61/2024.06.01.X>.
- Leineweber, Christian. 2024b. «Rationalisierte Individualisierung. Erkundungen eines Schlüsselproblems (schul-)pädagogischen Handelns in der digitalisierten Gesellschaft». In *Dataifizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, 241–60. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839465820-015>.
- Lensing, Felix. 2021. *Das Begreifen begreifen. Auf dem Weg zu einer funktionalistischen Mathematikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32807-8>.
- Leschke, Rainer 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17–32. Innsbruck: Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/1304>.
- Luhmann, Niklas. 1969. *Legitimation durch Verfahren*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Luhmann, Niklas. 1971. «Soziologische Aufklärung». In *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*, herausgegeben von Niklas Luhmann, 66–91. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas 1984. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1998. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (2 Bände). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas. 2017. *Systemtheorie der Gesellschaft*, herausgegeben von Johannes Schmidt und André Kieserling, unter Mitarbeit von Christoph Gesigora. Berlin: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: DSV.
- Martus, Steffen, und Carlos Spoerhase. 2022. *Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften*. Berlin: Suhrkamp.
- Menke, Christoph. 2021. «Zweite Natur. Zu einer kritischen Theorie der Normativität». In *Normative Ordnungen*, herausgegeben von Rainer Forst und Klaus Günther, 117–38. Berlin: Suhrkamp.
- Menke, Christoph. 2022. *Theorie der Befreiung*. Berlin: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas. Hrsg. 2019. *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>.
- Paul, Morten. 2022. *Suhrkamp Theorie. Eine Buchreihe im philosophischen Nachkrieg*. Leipzig: Spector Books.
- Reckwitz, Andreas, und Hartmut Rosa. 2021. *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin: Suhrkamp.
- Reese-Schäfer, Walter. 1999. *Niklas Luhmann zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Reißmann, Wolfgang, und Patrick Bettinger. 2022. «Editorial: Digitale Souveränität und relationale Subjektivität». *merz | medien + erziehung* 66 (merzWissenschaft 6), herausgegeben von Patrick Bettinger, und Wolfgang Reißmann: 3–12. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.1>.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014. «Walter White aka ‹Heisenberg›. Eine bildungstheoretische Provokation». In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90 (1): 17–32.
- Ruhloff, Jörg. 1979. *Das ungelöste Normproblem. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ruhloff, Jörg. 2013. «Normativität. In memoriam Marian Heitger». In *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*, herausgegeben von Thorsten Fuchs, May Jehle und Sabine Krause, 27–38. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Töpfer-Stoyanova, Dessislava. 2022. «Sackgassen in der Theoretisierung von Bildung. Normativität in der Transformatorischen Bildungstheorie». *Pädagogische Rundschau* 75: 425–40.