



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 60, Nr. 4, 2022
doi: 10.21243/mi-04-22-20
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Medienbildungstheorie und
Subjektivierungsanalytiken.
Kritik norm(alis)ierender
Regierungstechnologien als Aufgabe
der Medienpädagogik

Andreas Spengler

Der Artikel untersucht die Bedeutung von Subjektivierungsanalytiken im Kontext (kritischer) Medienbildungstheorie sowie deren Bedeutung für die Medienpädagogik. Hierfür wird ausgehend von einem Popsong ein Forschungsprogramm begründet, vorgestellt und anhand drei spezifischer Regierungstechnologien exemplifiziert. Im Fokus stehen dabei insbesondere norm(alis)ierende Prozesse, die auf Subjekte einwirken. Anhand dessen wird gezeigt, dass Normativität kontinuierlichem Wandel entlang soziokultureller Transformation unterliegt, bevor abschließend ein

Resümee gezogen wird, innerhalb dessen gegenwärtige Herausforderungen für die Medienpädagogik begründet werden.

The article examines the significance of subjectification analytics in the context of (critical) media education theory as well as its importance for media education. For this purpose, a program is presented and exemplified based on three specific technologies of government. The article focuses on specific processes of norm(aliz)ing that affect subjects. Based on this, it is shown that normativity is exposed to a continuous change along socio-cultural transformation, before a summary is drawn in conclusion. The article concludes with current challenges for media education in these contexts.

1. Preludio

We're only making plans for Nigel.
Nigel just needs that helping hand.
(XTC, 1979)

In ihrem 1979 erschienenen Song *Making Plans for Nigel* beschreibt die britische Postpunkband XTC vorherrschende Aspekte der damaligen Erziehungswirklichkeit: Auf autobiografischen Erfahrungen basierend, handelt der Song von einem jungen Menschen namens Nigel, den eine anonyme Erzählinstanz beschreibt. Laut dieser redet (speak) Nigel gerne, liebt es, wenn man mit ihm spricht (spoken to), verleiht aber seiner Meinung keine Stimme, ist zurückhaltend (outspoken). Interpretativ offen lässt der Song, wer oder was die anonyme Erzählinstanz – das sich in Verantwortung setzende Wir – ist. Allegorisch scheint es sich um eine Gegenüberstellung von Gesellschaft und Subjekt zu handeln. Es könnten El-

tern, die hier über ihren Sohn; Lehrende, die über einen Jugendlichen oder andere Pädagoginnen und Pädagogen sein, die über eine Person ihrer Klientel sprechen. Ein pädagogischer Bezug mit einer verantwortlichen Instanz ist jedoch deutlich. Sichtbar wird er in anderen Versen des Songs. Denn Nigel scheint nichts zu bedenken oder zu befürchten zu haben. Er gebe schließlich selbst an, „happy“ zu sein und da Nigel ja eine helfende Hand benötige, mache die Erzählinstanz schließlich nur Pläne für ihn und zu seinem Besten, für eine Arbeit, in der er ebenso „happy“ ist und sich auch so fühlt. Die Erzählinstanz sieht als Ziel ihrer pädagogischen Sorgepraxis eine für Nigel bereits beschlossene und glückliche Zukunft in der British Steel, eines 1967 im Rahmen des Iron and Steel Acts verstaatlichten Unternehmens, das realiter im Januar 1979 bereits 26.000 Menschen entlassen hatte und kontinuierlich in die Krise rutschte (UK Parliament 1979).

Der Inhalt des Songs ist demgemäß nicht als euphorische Beschreibung der Situation einer Zeit oder der vermeintlichen Einlösung pädagogischer Utopien misszuverstehen, sondern erweist sich als das genaue Gegenteil, als kritischer Kommentar zu damals gängigen gesellschaftlichen Normen und Werten. Diese Kritik findet ihre Besonderheit darin, dass sie sich genau dadurch auszeichnet, das Zentrale zu thematisieren, Kritik zu üben, ohne explizit zu kritisieren. Es geht vielmehr um ein Gewährwerden für das Nichtgesagte und Unausgesprochene (Pollak/Spengler 2019: 49–51), manifestiert im Jugendlichen. Er ist Thema, titelgebend – man erfährt jedoch nichts von ihm selbst, er wird im Song nicht

angesprochen, spricht nicht und erhebt auch nicht seine Stimme. Es bleibt unklar, wie er zu den für ihn gemachten Plänen steht oder ob er tatsächlich „happy“ ist. Der Song lässt nur erahnen, dass dies nicht der Fall sein könnte. Klar ist jedoch, dass damit Aspekte einer erodierenden symbolischen Ordnung konturiert werden, wie sie für das letzte Jahrhundert noch prägend waren: Das Einfügen und -passen in Normalbiografien damaliger Lebenslaufregime¹ sowie zugehöriger Einschließungsmilieus (Deleuze 1990: 254). Der Song betont dabei, dass die Erzählinstanz über ein Wissen verfüge – oder dies zumindest glaubt –, was gut für den Jugendlichen sei sowie, damit verbunden, wie er sein Leben zu gestalten habe.

Nun sind seit Erscheinen des Songs gut vierzig Jahre vergangen und auch die British Steel wurde unter Thatcher reprivatisiert, bevor sie von einem indischen Stahlunternehmen übernommen wurde (British Steel 2022). Auch Nigel stünde heute wohl vor anderen Ansprüchen – er wäre, so scheint es, vielmehr mit Selbstverantwortung konfrontiert, würde seine eigenen Pläne schmieden und in einer neuen Version vielleicht darüber berichten, was er alles vorhätte oder gerade umsetzt. Kurzum scheint die Welt eine gänzlich andere geworden zu sein. Der Song kann daher als Ausgangspunkt dienen, um zu untersuchen, vor welchen Herausforderungen – insbesondere im Kontext von Normativität und Verantwortung – Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik und Pädagogik gegenwärtig stehen. Im Zentrum bleiben die titelgebenden Pläne und die Frage danach, wer oder was heute dafür

verantwortlich scheint und wie es um diesbezügliche Bedingungen wie Möglichkeiten steht. Um dem nachzukommen, bieten sich drei Schritte an: Zunächst gilt es erstens das Vorgehen theoretisch und methodisch zu verorten. Basierend darauf werden zweitens drei zentrale Formen soziokulturellen Wandels herausgearbeitet, um in einem letzten Schritt nochmals die Frage nach gewandelten Herausforderungen von Normativität und Verantwortung zu stellen.

2. Kritik, Medien, Bildung und ihre Subjekte

Folgt man der Argumentation bis zu dieser Stelle, sollte deutlich geworden sein, dass eine der derzeit größten Herausforderungen, insbesondere für die Medienpädagogik, darin besteht, soziokulturelle resp. soziotechnische Transformationsprozesse und deren Bedeutung für die Gegenwart zu verstehen. Eine Auseinandersetzung damit kann Aufschlüsse geben, mit welchen Ansprüchen Individuen gegenwärtig konfrontiert sind und so in einem weiteren Schritt dazu beitragen, wenn schon nicht Bildungsprozesse explizit zu fördern, so zumindest Rahmenbedingungen für solche Prozesse zu reflektieren und gegebenenfalls neu oder anders zu gestalten. „Normativität“ ist in diesem Zusammenhang ex negativo zu denken und in Kontexten Kritischer Medien- und Bildungstheorie zu verorten. Es geht dann eben nicht darum, konkret benenn- sowie erfüllbare „Zielzustände“ zu formulieren und anwendungsorientiert umzusetzen, wie es in der politischen Diskussion um *Digitalisierung* (Dander 2020: 17) wohl am deutlichs-

ten wird. Vielmehr geht es gerade darum, norm(alis)ierende Anrufungen und Adressierungen zu erkennen, zu reflektieren, Alternativen zu erarbeiten und anzubieten. Kurzum geht es darum, unterschiedliche Subjektivierungsweisen in ihren Ausprägungen zu untersuchen, sie zu reflektieren und dadurch im Rahmen der eigenen Handlungsmöglichkeiten aktiv werden zu können – wie es exemplarisch Foucault als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12; vgl. Pongratz 2017) beschreibt oder Baacke es in seiner Unterscheidung von Verhalten und Handeln verdeutlicht. Im Sinn Gruschkas (2004: 22) kommt Medienpädagogik damit die Aufgabe zu, als doppelte Selbstkritik einer Aufklärung (am Prozess und an sich selbst als gesellschaftlicher Institution), die Richtung eines eingeschlagenen Fortschritts zu reflektieren, kritisch zu prüfen und gegebenenfalls neu zu justieren, gegenzu-lenken. Anders formuliert bleibt daher stark zu machen, dass (Medien-)Pädagogik eben nicht nur eine gesellschaftliche Ausbildungs- und Reparaturfunktion (Niesyto 2017) ist, die sich in „Affirmation“ erschöpft, sondern ein gesamtgesellschaftliches Projekt, das bei allen Aporien und aller Widersprüchlichkeit die Ermöglichung der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zum Ziel hat. Oder wie es Mollenhauer noch im Duktus der frühen 1980er-Jahre formulierte:

Der bescheidene Beitrag der Pädagogik könnte aber darin bestehen, daß sie ihre eigenen Problemstellungen wieder stärker in unseren Kulturzusammenhang einfädelt. (Mollenhauer 2008: 19)

In die Gegenwart übersetzt, bedeutet dies nicht weniger, als dass insbesondere Praktiken der Lebensführung und medientechnologischer Einwirkungen darauf – als Bedingungen der Möglichkeit das eigene Leben zu gestalten – vermehrt in den Fokus zu nehmen sind. Denn gerade hierin entblößt sich die Spannweite der Auswirkungen soziotechnischer Transformationsprozesse und dass diese wesentlich weitreichendere Folgen haben, als das Umwandeln von analogen Daten in diskrete Zeichen (Bettinger/Jörissen 2022; Allert/Asmussen 2017). Kritische Medien- und Bildungstheorie kann hierzu einen ersten, bescheidenen Beitrag leisten. Denn Theorie ist hier nicht als „[...] wörtliche[n] Übersetzung[en] gesellschaftlicher Wirklichkeit“ zu verstehen, sondern macht vielmehr „Vorschläge, diese mit der theoretischen Begrifflichkeit zu sehen und zu begreifen“ (Kalthoff 2015: 15), um sie letzten Endes zu gestalten. Es geht dann dezidiert auch um das Pädagogische,

[...] das sich durch den Bezug auf das immanent nicht lösbare, aber dennoch bedeutsame und immer in Anspruch genommene Problem des Verhältnisses von Transzendenz und Immanenz bildet[...]. (Schäfer 2012: 10).

Es geht auch um die Auseinandersetzung mit dem Imaginären in Bezug zur symbolischen Ordnung. So hält Schäfer fest:

Ohne Bezug auf diesen [imaginären] Raum wäre nicht nur das Pädagogische nicht möglich, sondern ebenso das moderne Selbstverständnis, das um die eigene Kontingenz weiß und in das unmögliche Spiel verstrickt ist, gültige Gründe für die Aufhebung dieser Kontingenz zu finden. (Schäfer 2012: 11)

Und letzten Endes geht es um „[...] eine kritische Einstellung gegenüber pädagogischen Fremdbestimmungsansprüchen“ sowie „[...] um die Angabe von Bedingungen, die einen Prozess der Selbstbildung möglich machen sollen“ (Schäfer 2017: 163). Dass diese pädagogischen Fremdbestimmungsversuche nicht mehr nur auf die Pädagogik als wissenschaftliche wie praktische Disziplin beschränkt sind (Gruber 2004: 87) und sie sich wesentlich subtiler, auch entkoppelt von einzelnen Individuen entfalten, ist Gegenstand der nachfolgenden Untersuchung.

Ihr geht es darum, entlang von drei Entwicklungslinien erste Konturen davon aufzuzeigen, was in seiner Gesamtheit als rekursive Pädagogisierung weiterzuentwickeln ist und wie diese auf Subjekte einwirkt sowie welche Rolle Jugendlichkeit als Youth Mode dabei spielt. Im Zentrum steht dabei das dem Wort Pädagogik (παιδαγωγική τέχνη) immanente Führen, als Führung, Lenkung, Leitung –zusammengefasst im Foucaultschen Verständnis von Regierung – des Selbst und der anderen. Methodische Grundlage hierfür ist eine gouvernementale Machtanalytik (Spengler 2020/2022a). Im Rahmen des Folgenden werden hauptsächlich Formen akzentuiert, die auf Führungsmöglichkeiten von Subjekten zielen. Verkürzt dargestellt ist eine solche Analytik, kritisch versiert sowie theoretisch informiert, ohne Universalität zu beanspruchen. Sie hat zum Ziel Besonderheiten der Subjektivierungsprozesse im Blick auf die sie konstituierenden Regierungstechnologien² herauspräparieren – um so deren Ambivalenzen zu verdeutlichen. Im Anschluss an Bröckling und Krasmann (2010) sind

Regierungstechnologien dann das sich ergebende Netz der Verbindungen von Rationalitätsformen, Führungstechnologien und Selbstbezügen, die in der Fremd- wie Selbstführung von Subjekten zum Einsatz kommen. Weiter geht es einer solchen Perspektive dezidiert nicht darum, eine allgemeine Theorie „des“ Subjekts oder „der“ (Subjekt-)Bildung zu zementieren; sie geht von dessen Vorgängigkeit als praktischem Effekt seiner Nachträglichkeit (Schäfer 2019: 128) aus und untersucht Subjektivierungsweisen wie Subjektanrufungen als Formen des Soseinsollens oder -wollens, um Aufschlüsse für ein Andersseinkönnen zu erlangen. In anderen Worten kann damit eine zentrale Prämisse Kritischer Bildungstheorie eingelöst werden:

Die Unmöglichkeit von Freiheit, Autonomie, Identität, Selbstverwirklichung, Gerechtigkeit, Alterität als Bezugspunkt von Bildung oder Subjektivierung muss in ihrer praktisch scheiternden Wirksamkeit (und damit ihrer dennoch strukturierenden Macht) nachvollziehbar gemacht werden. (Schäfer 2019: 132)

Wohlwissend, dass dies niemals vollumfänglich möglich ist.

3. Vernetzen, Bekennen, Verantworten

Um diesen Ansprüchen nachzukommen, werden im Folgenden hegemoniale Regierungstechnologien drei verschiedener Subjektivierungsformen genealogisch nachgezeichnet. Hierbei kann nur eine konstellative Perspektivierung eingenommen werden. Denn eine solche Untersuchung ist eine akzentuierende Heuristik, die sich ihrer Unabschließbarkeit bewusst ist, es durch ihre einge-

nommene Perspektivierung aber ermöglicht, spezifische, sich wechselseitig bedingende und durchdringende Entwicklungen hervorzuheben. Der hier eingeschlagene Weg behandelt Formen der Vernetzung als technisierende Formen des Bekennens als mediale sowie Formen des Verantwortens als politisch-ökonomische Regierungstechnologien.³ Im Rahmen des hier Möglichen, können nur kursorische Konturierungen erfolgen – die erste Einblicke in die Breite geben – sowie daraus wachsende Ansprüche formuliert werden. Als Ausgangspunkt dient hierzu je der Übergang vom 19. in das 20. Jahrhundert. Denn verbunden mit diesen Regierungstechnologien finden sich in diesen Zeiträumen Schlüsselmomente sich intensivierender soziokultureller Transformationsprozesse, die bis heute nachwirken.

4.1 Vernetzen

Für Technisierungsprozesse liegt im Jahr 1889 ein zentraler Schlüsselmoment (Stalder 2016: 70): Dort wurde mit Holleriths Lochkartensystem eine Technologie entwickelt, durch die es gelang, die Datenberge der zehn Jahre zurückliegenden Volkszählung in den USA zu bewältigen. Diese Technologie ermöglichte durch ihre Flexibilität ein neues Denken hinsichtlich Bevölkerungsorganisation wie -kontrolle; angefangen von der Stadtplanung bis hin zu biopolitischen Einflussnahmen auf die individuelle Lebensführung durch Erkenntnisse statistischer Datenverarbeitung. Als 1937 Turing sein theoretisches Maschinenmodell eingeführt hatte, war zudem die Grundlage der modernen Informatik und für die uns heute umgebenden Technologien gefunden (Kitt-

ler 1993: 227–228). Die bereits früh geübte Kritik einer damit einher- und darüber hinausgehenden Technisierung der Lebenswelt markierte Anfang des 20. Jahrhunderts, was sich bis heute fortsetzt. Exemplarisch konstatierte Husserl 1936 noch zum „Ideenkleid der naturwissenschaftlichen Methode“:

So konnte es scheinen, daß die Geometrie in einem eigenen unmittelbar evidenten ‚apriorischen Anschauen‘ und damit hantieren | dem Denken eine eigenständige absolute Wahrheit schaffe, die als solche – selbstverständlich – ohne weiteres anwendbar sei. (Husserl 2019: 53)

Hier für die Geometrie und am Beispiel Galilei von Husserl exemplifiziert, spiegelt sich darin auch das mit Technisierungsprozessen einhergehende Bestreben bzw. der Glaube daran, Umwelt und Mensch verfüg- bzw. kontrollierbar zu machen (Schulz 2022), von dessen Wirksamkeit das „Funktionieren“ gegenwärtiger Gesellschaften maßgeblich abhängt. Es wundert daher nicht, dass auch knappe 100 Jahre später solche Kritik nicht verhallt ist. Im Gegenteil: Sie adressiert nun jedoch noch weitreichendere bzw. andere Folgen. Insbesondere im Kontext von Big Data und Algorithmität spielt nach wie vor eine Auseinandersetzung mit Technisierungsprozessen der Lebenswelt als Quantifizierung des Sozialen eine zentrale Rolle. Denn

Quantifizierung bringt eine unübersichtliche und komplexe Welt [also Lebenswelt; A. S.] in die standardisierte Sprache der Zahlen, in welcher eineindeutige Ordnungsverhältnisse von größer oder kleiner (oder von mehr oder weniger) herrschen. (Mau 2017: 27)

Damit einher geht zunächst die Erwartung wie Hoffnung, dass so Orientierungswissen geschaffen werden kann. Wesentlich deutlicher zeigt sich jedoch, wie versucht wird, so auch Steuerungspotenziale abzuschöpfen.

Der neue auszubeutende Rohstoff ist das umfassende Wissen über das Handeln und die Lebensweise von Menschen, ja sogar ihre Körper und deren Zustand, ihre Emotionen, ihre politischen Überzeugungen, zutiefst persönliche Vorstellungen und Phantasien u. v. a. m. (Voß 2020: 41)

Voß formuliert dies im Anschluss an Zuboff für Formen eines Überwachungskapitalismus. Die diesbezügliche Grundlage und Infrastruktur sind vernetzte miteinander im Austausch stehende „Systeme“. Möglich geworden war dies durch die zunehmende Verbreitung von Personal Computern und später des Internets. Denn mit dessen Etablierung, dessen ubiquitärer drahtloser Verfügbarwerdung und vor allem durch Tim Berners-Lees World Wide Web sowie seit kurzem zugehöriger „Smarter Artefakte“ wurden schließlich über das vergangene Jahrhundert hinweg die Bedingungen für die momentane Zukunftsvision der Mobilkommunikationsindustrie als „Anytime anywhere anyone communication“ geschaffen, wie sie heute nahezu vollumfänglich verbreitet ist.

Mit dieser globalen Entgrenzung in Raum und Zeit haben sie sich [Kommunikationsflüsse; A. S.] zugleich verdichtet, nach Funktionen und Inhalten ausdifferenziert und vervielfältigt und über kultur- und schichtenspezifische Grenzen hinweg verallgemeinert. (Habermas 2022: 42)

Durch die damit verbundene Steigerung eigener Handlungsmöglichkeiten, als Möglichkeiten mit allen, (nahezu) immer von überall in Verbindung zu treten, veräußert und verinnerlicht sich jener Impetus einer Datenökonomie, allumfassend mit allem und allen vernetzt zu sein und zu bleiben. Insbesondere in pädagogischen Kontexten zeigte sich entlang dieser Entwicklungen, dass einerseits diesbezügliche Möglichkeiten und Denkweisen Einzug in ihre „einheimischen“ Praktiken hielten, jedoch wie die „Kybernetische Pädagogik“ (Pongratz 2018) auch scheiterten, allerdings in gegenwärtigen Outputorientierung und dem Steuerungswissen zu Schule und Unterricht (Krautz 2019: 76) anderweitig sichtbar werden.

Nigel, so ließe sich abschließend konstatieren, gäbe es heute zweimal. Er hätte die Möglichkeiten, sich mit Digitaltechnologie nahezu zeit- und ortsunabhängig mit allen und allem zu verbinden. Durch seine so entstandene „Datendoublette“ wüsste man im Zweifelsfall mehr über ihn als er selbst; es ließen sich durch seine „digitalen Fußabdrücke“ wesentlich passgenauere Pläne für ihn schmieden und es gäbe demgemäß weniger Willkür, sondern Evidenzen dafür, was „wirklich“ gut für ihn sei und was er „wirklich“ wolle. Bei wem oder was jedoch dieses Wissen liegen würde, wie es zustande oder zum Einsatz käme und wer letzten Endes darüber entschiede, bliebe wohl ebenso opak wie im Song.

4.2 Bekennen

Der zweite Ausgangspunkt hängt eng mit den geschilderten Technisierungsprozessen zusammen und kreist, wie im Kern die ande-

ren beiden, um Fragen des guten Lebens und seiner Führung. Was durch die Möglichkeiten der Digitaltechnologien – heute insbesondere in Form von Big Data – als Erkenntnisse über die gute oder eine „richtigere“ Lebensführung daherkommt, steht in Abhängigkeit zu einer medialen respektive visuellen Seite. Hier lässt sich ebenfalls der Übergang zum 20. Jahrhundert als Schlüsselmoment aufführen und entlang von Jugend nachzeichnen. Zwar etablierte sich Jugend, folgt man Zinnecker (2004), im 18. und 19. Jahrhundert zunächst durch eine Verhäuslichung im Privaten, so zeigen doch das 20. und 21. Jahrhundert den Wandel in Form einer medialen Veröffentlichung von Jugend und Jugendlichkeit. Zuzurechnen ist dies insbesondere dem Aufkommen und der Verfügbarwerdung audiovisueller Medien in Form von Foto- oder Videografie als Teil einer visuellen Kultur, die um diese Zeit populär wurden und anhand erschwinglicher, tragbarer Fotoapparate Einzug ins Private hielten. Durch diese neuen Formen der Realitätsrepräsentationen ergibt sich ein reziprokes Verhältnis zwischen soziokulturellen Angeboten und individuellen Adaptionen. Kurzum entwickelte sich ein kontinuierlich wachsendes Angebot medialer Inhalte, aus denen Subjekte wählen, an denen sie sich orientieren, über die sie kommunizieren und die sie nachahmend reproduzieren können. Das sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts etablierende Zusammenspiel aus Medien- und Konsumangeboten hat damit ebenfalls weitreichende Folgen. Denn auch

Erkenntnis und Weltwissen wurden zunehmend visuell konzeptualisiert. Ein neuer Glaube an die Evidenz des Sichtbaren bildete

sich heraus. Optische Außenbilder gewannen die Oberhand über mentale Innenbilder. (Paul 2016: 105)

Wie Bauman (2009) oder Böhme (2016) zeigen, entsteht entlang dessen ein ästhetischer Kapitalismus: Denn einerseits bieten die massenmedial präsentierten Idole und Ideale eine Folie zum subjektiven Vergleich und andererseits bieten Produkte durch Werbung und Marketing zunehmend potenzielle „Identitätsanker“, wie sie vor allem in der Mode zum Tragen kommen. Böhme fasst dies folgendermaßen zusammen:

Was im Zeitalter der Aufklärung angefangen hat, nämlich dass der einzelne Mensch sich nicht mehr auf seine soziale Distinktion als auf etwas Gegebenes, Ererbtes verlassen kann, sondern sie zum Thema der Selbstsorge machen muss, ist im Zeitalter der ästhetischen Ökonomie zum allgemeinen Distinktionsschicksal geworden: Jedermann muss sich durch Ausbildung ästhetischer Präferenzen in seiner Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen definieren. (Böhme 2016: 101–102)

Kurzum können so Kaufentscheidungen ein Bekenntnis zu soziokultureller Zugehörigkeit, also zu einem Lifestyle werden, in dem die eigene Singularität und deren Kuratierung kombiniert werden. Wie Reckwitz (2017) expliziert, wird das Singuläre so zum zentralen Bezugspunkt und Jugendlichkeit wird gleichsam zum zugehörigen Phantasma.

Während die Logik des Allgemeinen mit Prozessen gesellschaftlicher Rationalisierung und Versachlichung zusammenhängt, ist die Logik des Singulären mit Prozessen gesellschaftlicher Kulturalisierung und Affektintensivierung verknüpft. (Reckwitz 2017: 17)

Machtanalytisch offenbaren sich dann visuelle Selbstrepräsentationen als Bekenntnisse singular zu sein, als Selbstvergewisserungen der eigenen Positionalität. Und dies scheint notwendig, folgt man Baecker – ist doch die mediale Urszene der „nächsten“ Gesellschaft symbolisiert in Aufbau, Zerfall und Wiederaufbau, die permanent reaktiviert werden (Baecker 2018: 76–80). Man bekennt demgemäß auf medialen Abbildungen, wer, wie oder was man gerade wie ist. Im Abgleich mit anderen geht es darum, wie fit, flexibel, agil, zugehörig und individuell man angesichts eines hegemonialen Phantasmas ist, kurzum, wie jung oder junggeblieben man ist. Jugend nimmt hier in ihrer „seismografischen Funktion“ oft die Rolle ein, neue, aber eben auch abweichende Formen dessen zu adaptieren oder hervorzubringen. „Medial präsent heißt, lokalisierbar und damit erst wirklich, ohne lokal festgelegt zu sein“ (Bublitz 2018: 166). Medial symbolisierte Jugendlichkeit verdeutlicht dabei, dazu zu gehören, mithalten zu können. Es scheint gerade das invertiert aufgegangen zu sein, was Baacke mit Bezug auf Bourdieu 1995 noch als den pädagogischen Blick (Baacke 1995: 32) im Kontext des Unterrichts bezeichnete und stark kritisierte. Heute scheint es wesentlich faszinierender zu sein, sich selbst über parasoziale Interaktion konsumorientiert – und jenseits des Unterrichts – von Subjekten selbst hervorgebracht zu werden. Es geht mithin um Formen eines gelenkten, imitativen, kontrollierten sowie homogenisierten Sehens. Die von Baacke und Röhl (1995: 16) geforderte Erweiterung des Wahrnehmens als für Denken essenzieller Bestandteil scheint heute vor geänderten Ansprüchen zu stehen, ist aber ungebrochen aktuell.

In Kontexten dieser Entwicklungen hätte Nigel heute wohl nahezu unbegrenzte Möglichkeiten ästhetischen Selbstausdrucks und Neues zu entdecken. Er könnte sich in verschiedensten Communities hierfür und darüber hinaus bewegen. Er könnte und würde hochwahrscheinlich zeigen, bekennen, wer, was, wo, wie er ist oder sein will, um dies mit anderen zu teilen. Wenn auch nicht vollumfänglich, ginge es doch zumindest um kuratierte Ausschnitte dessen. Kleine und große Fragen des Lebens könnte er wie Millionen anderer Menschen mit Hilfe kurzer Videos, direkt angesprochen, lösen und sich gleichzeitig die Umsetzung veranschaulichen lassen. Seinem Gefallen würde er wohl durch eine Bewertung Ausdruck verleihen. Hoffend oder erwartend, dass dies auch andere für ihn täten, er gefalle.

4.3 Verantworten

Der dritte Ausgangspunkt ist ebenfalls im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert zu finden und bildet im Vergleich zur technisierenden und medialen die politisch-ökonomischen Regierungstechnologien. Hier etabliert sich ein Wandel in der Verantwortungszuschreibung, der sich im Aufkommen von Versicherungen nachzeichnen lässt. Versicherungspflicht herrscht nämlich mit dem Gesetz vom 22.06.1889 zur Invaliditäts- und Altersversicherung für alle Arbeitenden ab 16 Jahren. Und dies hat weitreichende Folgen. Denn, wie Thomas Lemke zeigt,

[...] unternimmt [die Versicherung] jenseits der konkreten Individuen eine Individualisierung des Risikos, das sich nicht mehr an einer abstrakten Norm orientiert, sondern an der Gesamtheit der

Mitglieder der versicherten Population: eine Durchschnittsindividualität, auf deren Grundlage die konkreten individuellen Risiken kalkuliert werden können. (Lemke 2014: 212)

Was also einerseits als großer Gewinn daherkommt, bedeutet andererseits, dass man selbst angerufen ist, Unfälle, Krankheiten und weiteres zu vermeiden, durch einen Willen zur Leistung das individuelle Risiko aktiv zu minimieren, um weder sich noch anderen zu schaden. Der hier noch implizite Wettbewerbscharakter – durch Vermeidung die Kosten zu senken – sollte jedoch weiter greifen. Denn in ihm zeichnen sich die Anfänge einer gesamtgesellschaftlichen Deregulierung ab, die später allgemein unter dem Begriff „Neoliberalismus“ gefasst werden wird. Unter Bezugnahme auf die Humankapitaltheorie formuliert Bröckling dessen Universalprinzip als „selbst schuld!“

Wer krank wird, hat sich nicht genug um seine Gesundheit gesorgt; wer Opfer eines Unfalls oder Verbrechens wird, hätte sich mehr um seine Sicherheit kümmern sollen. Was auch immer jemand tut oder lässt, immer trifft er eine Wahl zwischen konkurrierenden Präferenzen. (Bröckling 2013: 93–94)

Neu ist jedoch

[...] die Zuschreibung von Verantwortung auch unter Bedingungen, unter denen wir nach üblicher Betrachtung gerade nicht in der Lage sind, wirklich Verantwortung zu übernehmen. (Kocyba 2004: 20)

Es ist also unternehmerisches Handeln und Denken gefragt, um im freien Wettbewerb der Möglichkeiten mithalten zu können. Eine solche

Responsibilisierung appelliert an die subjektive Autonomie; sie wendet sich an Individuen mit der Aufforderung selbstständig zu werden, sich selbst zu regieren. (Chamayou 2020: 260)

Aktivität und Eigenverantwortung werden so zu zentralen Erfordernissen der Gegenwart (Spengler 2018b), wie es sich auch in gegenwärtigen Entwürfen zu Schule und Unterricht sowie deren Kritiken abzeichnet. Wer nicht kompetent ist, dem oder der fehlt es an Fähigkeit und Bereitschaft, die immer schon mitunterstellt werden.

Die Bedingungen des wirtschaftlichen Lebens, die die Jugend angehen, reichen so weit, daß sie sie in allen ihren letzten Entscheidungen beeinflussen und ablenken. (Bernfeld 1914: 69)

Gewandelt haben sich die Art und Weise.

Jugendliche werden so [heute; A. S.] zu Koordinatoren ihres Lebens mit möglichst großen Netzwerken an Verbündeten, Vertrauten, Freunden und Bekannten, wobei neben Spaß haben und Action auch genaue Planungen der Konsequenzen des eigenen Handelns zu Themen von Treffen, Chats und Selbstbeschreibungen werden. (Ecariaus et al. 2017: 34)

Helfen kann hierbei die Gamification nahezu aller Lebensbereiche. Nigel hätte, zumindest formal, nahezu unbegrenzte Möglichkeiten. Er wäre nicht mehr dermaßen an Vorstellungen, Erwartungen, Werte und Normen der Elterngeneration gebunden, wie dies

noch 1979 der Fall gewesen sein mag. Er könnte sein Leben gestalten, er müsste es aber auch und zwar eigenaktiv. Damit müsste Nigel heute vielmehr in Kalkül ziehen, was er wie wolle, um sich gegebenenfalls auch eigenverantwortlich den Folgen zu stellen – unterstützen würden ihn hierbei Technik und Medien.

5. Am Ende und am Anfang steht die Zukunft

Folgt man der hier eingeschlagenen Argumentation, wundert es kaum, dass von überforderten Subjekten (Fuchs et al. 2018) gesprochen wird und zugehörige Folgen im Fokus wissenschaftlicher Auseinandersetzungen stehen. Es sind diese Anrufungen des Vernetzens (als technisierende), des Bekennens (als medialer) und des aktiven Verantwortens (als politisch-ökonomischer), die Gegenwart maßgeblich prägen und sich als rekursive Pädagogisierung bündeln lassen. Denn wie Bublitz angibt,

[e]ingebunden in die Dynamiken beweglicher Kommunikationsnetzwerke, deren singuläre Punkte sich auf unvorhersehbare Weise miteinander verketteten, ist das Subjekt zu einer unvorhersehbaren ‚schöpferischen‘ Kraft geworden, die das soziale Leben und damit auch sein eigenes immer wieder aufs Neue (re-)produziert. (Bublitz 2010: 169)

Das Krisenhafte als Modus Operandi kommt unverblümt zum Vorschein. Baecker zeigt diesbezüglich, dass die Krise zum Normalerlebnis der Gegenwart avanciert:

Die Unbekanntheit der Zukunft, erfahren und bewältigt als Krise, ist die Integrationsform der nächsten Gesellschaft. Das passt zur

Unentschiedenheit im Umgang mit den elektronischen Medien. Das passt zum Ungewissheitskalkül des Netzwerks. Das passt zu jeder nur erdenklichen komplexen Form im Medium der Schnittstellen zwischen Körper, Geist und Gesellschaft. (Backer 2018: 94)

Letztendlich, so lässt sich ergänzen, passt dies zur Jugend als einer Phase der Krise und ihrer Bewältigung sowie dem dahinterstehenden Phantasma der Jugendlichkeit, mit Hilfe derer Qualitäten ein „glückliches“ oder gelingendes Leben erreichbar und die Krise bewältigbar erscheint. Zusammenfassen lässt sich dies als Youth Mode, der synonym dafür steht, diese Anforderungen auch bewältigen zu können und die geforderten Potenziale zu entfalten.

Was bedeutet dies nun für die Medienpädagogik? Sicherlich kann solch eine Untersuchung einen ersten Beitrag leisten, Aporien und Ambivalenzen aufzudecken. Sie kann zeigen, was ist oder zumindest sein soll und so die Richtschnur dafür bilden, was nicht ist oder sein könnte. Sie verdeutlicht aber auch, dass Verantwortung einen großen Wandel erfahren hat und dass es für (Medien-)Pädagogik von zentraler Bedeutung ist, diesen Wandel zu reflektieren und ihm zu begegnen (Grünberger 2020; Swertz 2021; Spengler 2022b). Es bedeutet nicht weniger, als dass eine der derzeit größten Herausforderungen darin besteht, Menschen dafür zu rüsten, Gesellschaft gemeinsam zu gestalten. Denn zu berücksichtigen bleibt, so bereits Adorno,

[j]e mehr Freiheit das Subjekt, und die Gemeinschaft der Subjekte sich zuschreibt, desto größer seine Verantwortung, und vor ihr

versagt es in einem bürgerlichen Leben, dessen Praxis nie dem Subjekt die ungeschmälerte Autonomie gewährte, die es ihm theoretisch zuschob. (Adorno 2016: 220)

Dies bedeutet, dass es darum geht, zu zeigen, dass Gesellschaft ein gemeinschaftliches Projekt ist und es zu großen Teilen die Menschen selbst sind, die medial vermittelt ihre materiellen und immateriellen Umwelten konstruieren. Es geht dann darum, am Imaginären festzuhalten, zu zeigen, dass Zukunft offen ist – und dies zu unterstützen. Es geht darum, Menschen zu verhelfen, sich nicht nur funktional in gegenwärtige Verhältnisse einzufügen, sondern an diesen und an Zukunft zu arbeiten, sie zu gestalten. Normativität erweist sich in diesen Kontexten als wichtiger, aber gestalt- und damit wandelbarer Bezugspunkt, der mindestens von Generation zu Generation neu auszuhandeln ist. Und spätestens hier muss sich der vorliegende Text der Selbstkritik stellen und müssen wenigstens Fragen gestellt werden, ob der hier als zentraler Bezugspunkt dienende Nigeln noch zeitgemäß ist – ruft er doch schnell Anachronismen als Stereotype im (eigenen) Denken auf. Es wäre dann weiter zu fragen, ob eine sich (vermutlich) als heterosexuell und männlich lesende Person des globalen Nordens nicht vor ganz anderen Herausforderungen steht und nur sehr spezifische Seiten einer hegemonialen „Normalität“ repräsentiert. Normativität muss daher, wie die eingangs dargelegte Einordnung von Pädagogik im Kontext von Aufklärung, als oberste Prämisse haben, nicht nur das Andere, vermeintlich Abweichende, sondern auch sich selbst permanent in Frage und zur Diskussion zu stellen. Normativität bedeutet weiter, Norm(alis)ie-

rungsprozesse – auch die eigenen – zu untersuchen und zu reflektieren sowie, ganz im Baackeschen Sinn, Technik und Medien nicht nur zu nutzen, sondern sie und mit ihnen zu gestalten. Ziel wie Verantwortung einer solchen Normativität bleibt altbekanntes unter gewandelten Bedingungen: dazu beizutragen, dass Menschen ihre Stimme erheben (können), handlungsfähig werden (können), miteinander sprechen (können) und so gemeinsam Welt gestalten (können). Und dies trotz oder gerade wegen all der unauflösbaren Widersprüche. Es geht dann darum – um ein letztes Mal den anfangs zitierten Song aufzugreifen –, nicht nur Pläne für, sondern mit „Nigel“ zu machen.

Anmerkungen

- 1 Bestätigt wird diese Interpretation auch vom Verfasser des Songs, Colin Moulding: „As children, my generation had always been seen and not heard“ (Simpson 2020).
- 2 Der von Foucault unscharf gebrauchte Begriff ist hier weit zu verstehen und eben nicht (nur) auf technische Artefakte und damit einhergehende Funktionsweisen beschränkt, sondern beinhaltet das komplexe Verhältnis aus „Selbsttechniken“, die medial vermittelt (Medientechnologien) aus Sozialtechnologien einer symbolischen Ordnung hervorgehen und diese hervorbringen (Bublitz 2010: 11; Spengler 2019).
- 3 Eine detailliertere Untersuchung für Vernetzung findet sich beispielsweise in Spengler 2018a: 233–439.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2013). Negative Dialektik, in: Tiedemann, Rolf (Hg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Band 6 (6. Aufl.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–409.

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung, in: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, 27–68.

Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn, in: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hg.): Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß, Opladen: Leske + Budrich, 25–49.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.

Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (1995): Einleitung, in: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hg.): Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß, Opladen: Leske + Budrich, 13–22.

Bauman, Zygmunt (2009): Leben als Konsum, Hamburg: Hamburger Edition.

Bernfeld, Siegfried (1914): Der Kampf der Jugend gegen Schule und Familie, in: Hermann, Ulrich (Hg.): Siegfried Bernfeld. Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909–1930, Weinheim: Beltz, 61–75.

Bettinger, Patrick/Jörissen, Benjamin (2022): Medienbildung, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik (2. Aufl.), Wiesbaden: VS, 81–93.

Böhme, Gernot (2016): Ästhetischer Kapitalismus, Berlin: Suhrkamp.

British Steel (2022): Where we've come from, online unter: <https://britishsteel.co.uk/who-we-are/where-weve-come-from/> (letzter Zugriff: 15.12.2022).

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne (2010): Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernamentalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung, in: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung, Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Frankfurt am Main: Campus, 23–42.

Bröckling, Ulrich (2013): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform (5. Aufl.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bublitz, Hannelore (2010): Im Beichtstuhl der Medien. Die Produktion des Selbst im öffentlichen Bekenntnis, Bielefeld: transcript.

Bublitz, Hannelore (2018): Das Archiv des Körpers. Konstruktionsapparate, Materialitäten und Phantasmen, Bielefeld: transcript.

Chamayou, Grégoire (2020): Die unregierbare Gesellschaft. Eine Genealogie des autoritären Liberalismus (2. Aufl.), Berlin: Suhrkamp.

Deleuze, Gilles (1990): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: Deleuze, Gilles: Unterhandlungen. 1972–1990, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 254–262.

Ecarius, Jutta/Berg, Alena/Serry, Katja/Oliveras, Ronnie (2017): Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden, Wiesbaden: VS.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.

Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micali, Stefano (Hg.) (2018): Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesell-

schaft, Berlin: Suhrkamp.

Gruber, Elke (2004): Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ichs durch lebenslanges Lernen, in: Schulheft, 114, 87–100.

Grünberger, Nina (2020): Klimaschutz und Digitalisierung als medienpädagogische Verantwortung?, in: Trültzsch-Wijnen, Christine/Brandhofer, Gerhard (Hg.): Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen, Baden-Baden: Nomos, 181–194.

Gruschka, Andreas (2004): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie (2. Aufl.), Wetzlar: Büchse der Pandora.

Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik, Berlin: Suhrkamp.

Husserl, Edmund (2019): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Hamburg: Felix Meiner.

Kalthoff, Herbert (2015): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung, in: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (2. Aufl.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 8–32.

Kittler, Friedrich (1993): Es gibt keine Software, in: Kittler, Friedrich: Draculas Vermächtnis. Technische Schriften, Leipzig: Reclam, 225–242.

Kocyba, Hermann (2004): Aktivierung, in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 17–22.

Krautz, Jochen (2019): Pädagogik als ‚techné‘, der Lehrer als ‚artifex‘. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung, in: Pädagogische Korrespondenz, 59, 75–100.

Lemke, Thomas (2014): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität (6. Aufl.), Hamburg: Argument.

Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen, Berlin: Suhrkamp.

Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung (7. Aufl.), München: Juventa.

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive, in: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X> (letzter Zugriff: 15.12.2022).

Paul, Gerhard (2016): Das visuelle Zeitalter. Punkt und Pixel, Göttingen: Wallstein.

Pollak, Guido/Spengler, Andreas (2019): Bildung in fluider und poröser Konstellation: Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch, in: Oberlechner, Manfred/Schneider-Reisinger, Robert (Hg.): Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen, Baden-Baden: Nomos, 39–56.

Pongratz, Ludwig A. (2017): Sich nicht dermaßen regieren lassen. Kritische Pädagogik im Neoliberalismus, Darmstadt: tprints, online unter: <https://tprints.ulb.tu-darmstadt.de/7238/1/Sich%20nicht%20derma%C3%9Fen%20regieren%20lassen.pdf> (letzter Zugriff: 15.12.2022).

Pongratz, Ludwig A. (2018): Vom Kybernetik-Hype zum Neuro-Hype. Ein Blick zurück nach vorn, in: Schenk, Sabrina/Karcher, Martin (Hg.): Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus, online

unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16105/pdf/Schenk_Karcher_2018_Ueberschreitungslogiken.pdf (letzter Zugriff: 15.12.2022).

Reckwitz, Andreas (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne (4. Aufl.), Berlin: Suhrkamp.

Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schäfer, Alfred (2017): Einführung in die Erziehungsphilosophie (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.

Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis, in: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christine (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Weinheim: Beltz Juventa, 119–136.

Schuz, Daniel (2022): Technokratie und Freiheit: Zur Ideengeschichte der digitalen Steuerungsutopie, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 32, 267–291.

Simpson Dave (2020): How we made: XTC on Making Plans for Nigel, online unter: <https://www.theguardian.com/culture/2020/apr/27/xtc-how-we-made-making-plans-for-nigel> (letzter Zugriff: 15.12.2022).

Spengler, Andreas (2018a): Das Selbst im Netz. Zum Zusammenhang von Sozialisation, Subjekt, Medien und ihren Technologien, Baden-Baden: Nomos.

Spengler, Andreas (2018b): „Ein Thier, das versprechen darf ...“ – Bildungstheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Verantwortung, in: Spengler, Andreas (Hg.): Freiheit und Verantwortung. Diskussionen, Positionen, Perspektiven, Baden-Baden: Nomos, 53–79.

Spengler, Andreas (2019): Technologisierung der Lebenskunst – Subjektivierung und Digitalität, in: Aldenhoff, Christian/Edeler, Lukas/Henning, Martin/Kelsch, Jakob/Raabe, Lea/Sobala, Felix (Hg.): Digitalität und Privatheit. Kulturelle, politisch-rechtliche und soziale Perspektiven, Bielefeld: transcript, 85–109.

Spengler, Andreas (2020): „Vernetzung als Subjektivierungsform. Konturierung einer Forschungsperspektive“, in: Holze, Jens/Verständig, Dan/Biermann, Ralf (Hg.): Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters, Wiesbaden: VS, 59–75.

Spengler, Andreas (2022a): Machtanalytik: Fear of Missing Out, in: Mundt, Ingmar/Sellig, Julia/Henkel, Anna (Hg.): 10 Minuten Soziologie: Stress, Bielefeld: transcript, 67–80.

Spengler, Andreas (2022b): „Verantwortung als Regierungsform“ – unzeitgemäße Bemerkungen zu vermeintlich wünschenswerten Zielen schulischer Bildung, in: Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stephan (Hg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität, Wiesbaden: VS, 45–65.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.

Swertz, Christian (2021): Bildung, Verantwortung und digitale Daten, in: MEDIENIMPULSE, 59(3), online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-12> (letzter Zugriff: 15.12.2022).

UK Parliament (1979): Steel Industry (Employment). Volume 961: debated on Wednesday 24 January 1979, online unter: [https://hansard.parliament.uk/commons/1979-01-24/debates/77bb1b70-1d54-4a3a-8ca2-6feca5b4b2d5/SteelIndustry\(Employment\)](https://hansard.parliament.uk/commons/1979-01-24/debates/77bb1b70-1d54-4a3a-8ca2-6feca5b4b2d5/SteelIndustry(Employment)) (letzter Zugriff: 15.12.2022).

Voß, G. Günther (2020): Der arbeitende Nutzer. Über den Rohstoff des Überwachungskapitalismus, Frankfurt am Main: Campus.

Zinnecker, Jürgen (2004): Jugend, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim: Beltz, 482–496.