



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 4, 2024
doi: 10.21243/mi-04-24-19
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Verantwortung als medienpädagogische Reflexionsfigur: Zum Mandat der Medien- pädagogik in der datafizierten Bildung

Eik Gädeke

Christian Helbig

Der Beitrag analysiert den Verantwortungsbegriff als Reflexionsfigur in der Medienpädagogik. Dabei werden drei Ebenen von Verantwortung untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt: die individuelle Verantwortung des Subjekts, die professionelle Verantwortung der Medienpädagogik und die gesellschaftliche Verantwortung im Kontext datenkapitalistischer Strukturen. Durch die Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher Verantwortungskonzepte mit aktuellen Governance-Ansätzen entwickelt der Beitrag eine differenziertere Perspektive auf medienpädagogische Verantwortung. Dies mündet in ein Plädoyer für ein politisch handlungsfähiges Wissenschaftsverständnis – eine Positi-

on, die innerhalb der Wissenschaft durchaus kontrovers diskutiert wird.

This article analyzes the concept of responsibility as a figure of reflection in media education. It examines and interrelates three levels of responsibility: the individual responsibility of the subject, the professional responsibility of media education, and societal responsibility within structures of data capitalism. By connecting educational concepts of responsibility with current governance approaches, the article develops a more nuanced perspective on responsibility in media education. This leads to an argument for a politically capable understanding of science – a position that remains controversial within academia.

1. Einleitung

Dieser Beitrag untersucht, wie sich die Medienpädagogik zu ihrer Verantwortung positionieren kann in einer Gesellschaft, die zunehmend von digitalen Daten und deren wirtschaftlicher Verwertung geprägt ist. Insbesondere im Kontext der zunehmenden „Plattformisierung“ (Decuyper et al. 2021) und „Datafizierung“ (Schiefner-Rohs et al. 2024) des Bildungsbereichs manifestiert sich eine ausgeprägte Fokussierung auf (Metadaten-)Standardisierung sowie algorithmische und KI-gestützte Prozesse, denen im öffentlichen Diskurs – analog zu früheren medientechnologischen Innovationen – signifikante Potenziale zugeschrieben werden. Empirische Untersuchungen zur Entwicklung digitaler Bildungsinfrastrukturen legen hingegen die Komplexität offen, die durch multiple Kontingenzen, divergierende Stakeholder-Interessen, heterogene Akteurskonstellationen sowie hierarchische

Strukturen und politische Imperative charakterisiert ist (Hofhues et al. 2023). Diese Einflussfaktoren prägen die Architektur digitaler Plattformen und Infrastrukturen, strukturieren Handlungsmöglichkeiten, legen die Bedingungen für Datensammlungen und -verarbeitungen fest und regulieren damit die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Lernprozesse. In der Lesart der Postdigitalität erscheint dieser Zustand mit Jandrić et al. (2017: 896) gesprochen als „messy; unpredictable; digital and analog; technological and non-technological; biological and informational“. In diesem komplexen Gefüge haben sich nicht nur strukturelle Verflechtungen zwischen digitalen Transformationsprozessen und neoliberalen Optimierungszwängen etabliert (Dander 2020), sondern es entstehen auch neue Herausforderungen für die Zuschreibung und Übernahme von Verantwortung.

Anhand einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit dem Topos der Verantwortung gehen wir in diesem Beitrag deshalb der Frage nach: Welches Mandat kommt der Medienpädagogik zu, wenn Verantwortung zunehmend in soziotechnische Arrangements eingebettet ist? Es wird herausgearbeitet, dass ein vereinfachender Rückgriff auf das Konzept des autonom handlungsfähigen Subjekts bzw. die Reduktion von Verantwortungsfragen auf die Subjektdimension – sowohl auf Seite der Lernenden als auch der Lehrenden – beträchtliche Verkürzungen in der Diskussion darstellen. In ihnen wird die Annahme (re)produziert, dass Mediennutzende in digital-kapitalistischen Strukturen zu souveränen und selbstbestimmten Subjekten *heran erzogen* werden können,

die Kontrolle über die Speicherung, Verarbeitung, Auswertung, Verknüpfung und Kapitalisierung ihrer Daten (zurück-)erlangen.

Die Rede von einem verantwortungsbewussten Umgang mit Medien versteht Interventionen noch ausgehend von einer massenmedial konstruierten Wirklichkeit, in der Zuständigkeiten klar delegiert werden können.¹ Diese Delegationslogik kritisiert Horst Niesyto in Anlehnung an Dieter Baacke, wenn er Medienpädagogik in der Gefahr sieht,

zu einem Ausbildungs- und Reparaturbetrieb des digitalen Kapitalismus zu werden (für digitale Technologien und deren ‚Nebenwirkungen‘) [...].
(Niesyto 2017: 1)

So zeigt sich in der historischen Rückschau, dass strukturelle Probleme, die aus kapitalistischen Entwicklungs- und Vernetzungsvorhaben resultieren, in pädagogische Problemstellungen überführt werden, was sich gegenwärtig in Form neuer AI- oder Data-Literacy-Kompetenzkonzepte abzeichnet. Die Medienpädagogik steht demnach vor der Herausforderung, sich zu ihrer Verantwortung zu positionieren, während die faktische Gestaltungsmacht über digitale (Bildungs-)Infrastrukturen bei Tech-Unternehmen und Softwaredesigner*innen liegt.

Der Beitrag reflektiert diese Problemstellung in vier Abschnitten. Im zweiten Abschnitt (2) werden zunächst theoretische Grundlagen des Verantwortungsbegriffs näher betrachtet. Der dritte Abschnitt (3) untersucht transzendental-kritische und poststrukturalistische Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaft, die normative Fallstricke pädagogischer Verantwortungszuschreibung

gen aufzeigen. Vor diesem Hintergrund lässt sich im vierten Abschnitt (4) die aktuelle Inanspruchnahme pädagogischer Verantwortung durch digitale Governance und Infrastrukturen genauer in den Blick nehmen. Das abschließende Fazit (5) entwickelt daraus Perspektiven einer materialistisch informierten Medienpädagogik zwischen kritischer Reflexion und praktischer Gestaltung.

2. Theoretische Annäherungen: Dimensionen und Grenzen des Verantwortungsbegriffs

In einer ersten definitorischen Annäherung lässt sich mit Ludger Heidbrink (2017) die voraussetzungsvolle Reflexionsfigur *Verantwortung* im dreifachen Sinne als eine Zuschreibungs- und Zurechnungspraxis beschreiben: in ihrer rechtlichen Dimension (*liability*), in ihrer ethischen Dimension (*responsibility*) und in ihrer sozialen Dimension (*accountability*) (ebd.: 19). Gleichwohl in allen drei Dimensionen der Bezug auf das Subjekt grundlegend erscheint, spielen Macht-, Kontroll- und Normierungsprozesse für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung darin eine wesentliche Rolle (Witte 2017; Kuhlmann 2023). Verantwortung ist Zugeständnis und Zumutung zugleich, sie ist an individuelle Freiheitsgrade geknüpft und changiert solchermaßen zwischen Vorstellungen von Autonomie und ihren Bedingungen der Angewiesenheit (Böhnisch/Funk 2023: 9) durch Erziehende, Familie, Bildungseinrichtungen, Staat etc. Menschen werden von diesen Institutionen für ihr Handeln *verantwortlich gemacht* und erfahren durch sie gleichermaßen Einschränkungen ihrer Handlungsmacht.

Das Subjekt der Verantwortung ist im 20. Jahrhundert zu einer „ethischen Schlüsselkategorie“ (Bayertz 1995²) emporgestiegen, das in seiner konstitutiven Verwiesenheit gegenüber dem *Anderen* – sei es in direkter Interaktion, gesellschaftlichen Diskursen oder institutionellen Machtverhältnissen – seine Handlungen zu rechtfertigen hat (Buddeberg 2011). Aus dem Horizont eines technowissenschaftlichen Fortschrittsoptimismus einerseits und den mit ihm korrespondierenden Krisen- und Katastrophenszenarien andererseits entwickelt sich Verantwortung zu einer universellen Kategorie und rückt ins Zentrum ethischer Reflexionen. Zu nennen sind insbesondere das zum Klassiker avancierte Buch *Das Prinzip Verantwortung* von Hans Jonas (1979) oder die sprachphilosophisch geführten Kontroversen zwischen Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel (1986) und dem Versuch des letzteren, Verantwortung als nicht hintergehbaren normativen Grund ernsthaften Argumentierens auszuweisen. Dergestalt findet sich schon in Dieter Baackes (1996) Medienkompetenzkonzept ein ethischer Bezug, wonach die Dimensionen Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung in die Entwicklung von *Medienkritik* münden sollen – verstanden als analytisches Wissen und Selbstreflexion hin zu einem sozial verantwortlichen Handeln. Ein solches Denken geht noch vom Subjekt als zentraler Handlungsinstanz aus und nimmt eine Medienrealität an, die sich pädagogisch prägen lässt und davon ausgehend Medienhandeln als individuell zu bewältigenden Prozess versteht.

Demgegenüber lässt sich diese Vorstellung eines autonomen Mediensubjekts verschiedentlich dekonstruieren, wie es Karen Barad (2012) mit ihrem Konzept des agentuellen Realismus vornimmt. Mit Blick auf die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion kritisiert sie eine Engführung durch sprachlich-diskursive Verfasstheit: „Der Sprache wurde zuviel Macht eingeräumt“ (ebd.: 7), heißt es gleich zu Beginn. Ihr stellt sie die diskursiv-materiellen Praktiken gegenüber. Menschen seien stets Teil spezifischer Materialisierungsprozesse und damit in Relationen zu technischen Instrumenten, kulturellen Strukturen und sozialen Systemen verwickelt. Wie Katharina Hoppe und Thomas Lemke in ihrem Einführungsband *Neue Materialismen* (2021) festhalten, sind nach Barad „ontologische und epistemologische Fragen untrennbar mit ethischen Problematisierungen verbunden“ (ebd.: 67). Für das Medienhandeln bedeutet das eine notwendige Neuorientierung. Es ist längst nicht mehr (und war es nie) eine isolierte Eigenschaft in einem abgrenzbarem System mit ebenso isolierbaren Medienkompetenzen, sondern sie findet in Verschränkungen und „Intraaktionen“ statt, wie Barad (2012: 90) es nennt. Dieses Verständnis zeigt sich gegenwärtig in der tiefen Verflechtung von KI-Systemen, technischer und sozialer Infrastruktur. Handlungs- und Entscheidungsprozesse entstehen nicht aus dem Zusammenwirken vorher existierender Entitäten. Code, Sprache, Software sowie Bedeutungszuschreibungen und soziale Auswirkungen sind nicht einfach miteinander verbunden, sondern ko-konstituieren sich in ihrer materiell-diskursiven Performativität.

Barad stellt die Anordnung von Materialität in dreifacher Hinsicht in Frage: als ursächlich Gegebenes, als bloße Wirkung menschlicher Tätigkeit sowie in ihrer Beziehung zwischen Materie und Repräsentation. Verantwortung ist in dieser materiellen Verfasstheit verortet und kann nicht nachträglich einer der Seiten zugeschrieben werden. Allerdings werden so auch die Grenzen des Verantwortungsprinzips deutlich, das von Barad gleichsam überdehnt wird und in einer „totalisierenden Konzeption verloren geht“ (Hoppe/Lemke 2021: 77). Hoppe und Lemke plädieren stattdessen dafür, Verantwortung als normativen Bezugsrahmen dieses Verhältnisses zu verstehen und nach den politischen Optionen zu fragen, die zu einer Orientierung an einer gerechteren Seinsweise und zu einer Rekonfiguration von Machtverhältnissen beiträgt. Als *response-ability* eröffnet sich für die erziehungswissenschaftliche Reflexion eine doppelte Perspektive: Sie lenkt den Blick auf die materiellen Bedingungen medienpädagogischen Handelns, die zunehmend durch datafizierte und plattformisierte Strukturen gekennzeichnet sind. Zudem richtet sie die Aufmerksamkeit auf die (Re-)Konstitution von Verantwortung, insofern pädagogisches Handeln Teil des materiellen Werdens datenkapitalistischer Strukturen ist. Dabei erscheint die von Hoppe und Lemke eingeforderte Erweiterung um einen materiellen Politikbegriff bedeutsam, da die Rekonfiguration von Lern- und Bildungsprozessen durch digitale Infrastrukturen stets auch ein umkämpftes Projekt ist, in dem verschiedene Akteur*innen um Deutungshoheit und Gestaltungsmacht ringen.

Im nächsten Abschnitt wird der Spur weiter nachgegangen und erläutert, wie bisher grundlegende normative Spannungen zwischen individueller Zurechnung und struktureller Einbettung in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und bearbeitet wurden.

3. Verantwortung als kritische Kategorie erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Verantwortung gehört nicht zu den einheimischen erziehungswissenschaftlichen Begriffen, wie sich etwa in Bezug auf Humboldts Bildungstheorie und Kants deontologische Ethik illustrieren lässt, die noch auf „Pflicht“³ rekurrierten (Witte 2017: 669). Mit dieser Perspektive verbinden sich unweigerlich normative Geltungsfragen, die auch in der Erziehungswissenschaft diskutiert werden (Meseth et al. 2019) und genuine Fragen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung berühren (jüngst für die Medienpädagogik: Leineweber 2024).

Thorsten Fuchs (2019: 45) erinnert mit Rekurs auf Marian Heitgers prinzipiengeleitete Pädagogik daran, dass man das Normative am besten als ein „regulative[s] Prinzip“ verstehen müsste, wonach „in pädagogischen Zusammenhängen, ‚um jenes Maß gerungen wird‘, durch das Geltungsansprüche begründet und gerechtfertigt werden können“. Weiterführende Positionen, die diesen transzendentalpragmatischen Ansatz in einen transzendentalkritischen überführen, sind durch Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff ausgearbeitet worden. Ruhloff (1979) hat illustriert, dass eine Pädagogik mit Ansprüchen auf das ‚Allgemeine‘ sich auf keine Letztbegrün-

dungsversuche bezüglich erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theorie- und Praxisvorstellungen berufen kann. Damit komme es letztendlich darauf an,

ob die Normen sich unkontrolliert einschleichen oder in einigermaßen begründeten Aussagensystemen offen ausgewiesen werden. (Ruhloff 1979: 159f.)

Zusammen mit Wolfgang Fischer hat Ruhloff versucht, die „Skepsis“ (1993) als pädagogische Methode stärker auszuweisen, die weniger an Problemlösungen als an einer an Problemen orientierten pädagogischen Praxis interessiert ist. Dass eine solche pädagogisch informierte Wissenschaftspraxis sich nicht hat durchsetzen können, mag an der Suggestion allgemeiner Negativität und mangelnder Zielausweisung liegen, die ihr sodann vorgehalten wurde.

Jedenfalls operiert radikale Skepsis nicht in der Weise richtend oderweisend, als wüßte sie, was ‚eigentlich‘ Sache, zum Beispiel der Sinn oder die wahre Eigenstruktur von Erziehung oder Bildung ist. Sie ist – rhetorisch zugespitzt – potenziell Täuschungen enttäuschend oder auch ‚unnachgiebige Theorie‘. (Fischer 1993: 20)

Es drängt sich die Frage auf, ob es nicht nur für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, sondern auch der Medienpädagogik im Speziellen geboten ist, sich mehr dieser Reflexion zuzuwenden und technische Illusionen zu durchkreuzen, anstatt normative Annahmen über ein starkes Subjekt vorauszusetzen, das a priori mit kommunikativen Kompetenzen ausgestattet ist.

Im Anschluss an poststrukturalistische Theorien, die auf eine radikalisierte Intersubjektivität im pädagogischen Prozess fokussieren, erscheint Verantwortung als eine unauflösbare Grundspannung (Grundantinomie) pädagogischen Handelns (Vock/Hartmann 2017). Diese kann zwar reflektiert und solchermaßen problematisiert, aber nicht in eine Richtung des Erziehenden und Zu-Erziehenden aufgelöst oder abdelegiert werden. Es sind die Importe von Theoretiker*innen wie Foucault, Butler, Derrida oder Lévinas, die eine Diskussion um normative Ethiken und den Versuch einer pädagogischen Vereindeutigung grundlegend befremden. Das pädagogische Denken erscheint so als ein Denken in Widersprüchen und Paradoxien um die Eigenstruktur von Erziehung und Bildung. Dieses wendet sich gegen Autorisierungsversprechen (Schäfer 2014), Allmachtsphantasien (Meyer-Drawe 1990), Gewissheitssuggestionen und pädagogische Führung (Wimmer 2019). Betont wird stattdessen die konstitutive Differenz zum Anderen in der sozialen Konstruktion von pädagogischer Verantwortung, was zur Frage nach den „Möglichkeiten des (Ver-)Antworten-Könnens“ (Heite et al. 2024: 6) führt.

Medienpädagogische Subjektorientierungen stehen mit diesen Positionen im Widerstreit, was Rudolf Kammerl (2017: 45f.) damit erklärt, dass Vorstellungen eines normativ aufgeladenen Subjekts nicht losgelöst von der eigenen „Wissensprogrammatik“ zu betrachten seien. Aus einer poststrukturalistischen Perspektive wird das Konstrukt des reflexiv-handelnden Subjekts in Frage gestellt, insbesondere wenn es als autonom gegenüber gesellschaftlichen

Strukturen betrachtet wird (ebd.: 36f.). In dieser Sichtweise werden vielmehr die Medienbedingungen als wesentlich für die Konstitution des Subjekts hervorgehoben: Das Subjekt wird nicht in der Technik verkörpert, sondern durch die Medientechnologien selbst zum Subjekt gemacht (Geimer/Burghardt 2019), weshalb auch Medienpädagogik als Teil machtförmiger Strukturen zu reflektieren ist (Bettinger 2020). Wie Nele Kuhlmann (2023) allerdings konstatiert, herrscht die Tendenz vor, dass pädagogische Verantwortung der Legitimation erzieherischer Autorität dient und damit die eigenen Machtbezüge in grundsätzlich asymmetrischen Verhältnissen ausblendet.

„Pädagogische Verantwortung“ tendiert in ethischen Fassungen dazu – so das Ergebnis meiner Analysen –, *pädagogische Autorität* und damit umfassende Machtansprüche und -zugriffe von Pädagog*innen gegenüber Heranwachsenden *legitimierend zu entproblematisieren*, anstatt genau diese Machtverwobenheit einer ethischen Reflexion zugänglich zu machen. (Kuhlmann 2023: 15)

Kuhlmann spricht deswegen von einer „antwortenden Verantwortung“ (ebd.: 116) einer pädagogischen Ethik, die radikaler auf den Prozess der Intersubjektivität abstellt und damit der Frage nachgeht, wie „*das Konzept der ‚pädagogischen Verantwortung‘ je bestimmte (pädagogische) Anerkennungsordnung hervor[bringt]*“ (ebd.: 104, Herv. i. O.).

Die Reflexionsfigur weist insgesamt eine „unhintergehbare Relationalität“ (ebd.: 117) auf. Die Verständigung darüber, was angesichts dieser Situation Verantwortung noch sein kann, ist wohl deswegen auch so reizvoll, da darin darum gerungen wird, was

zum disziplinären Selbstverständnis gehört und was nicht. Es geht mit Jürgen Osterloh (2004) gedacht um Identitätsfragen einer Disziplin, die immer dann virulent werden, wenn die Strukturdimension der Erziehungswissenschaft im Wandel begriffen ist (Stichwort Postdigitalität).

Die Medienpädagogik steht diesbezüglich vor einem Dilemma – einerseits soll sie Menschen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien befähigen, andererseits sind die technischen und wirtschaftlichen Strukturen oft so komplex, dass individuelle Verantwortung allein nicht ausreicht. Wenn von *verantwortungsvollem Medienhandeln* die Rede ist, muss ebenso gefragt werden: Wer hat eigentlich die Macht, diese Verantwortung wahrzunehmen? Welche Strukturen ermöglichen oder verhindern verantwortliches Handeln? Folglich bedarf es einer Aushandlung dieser Prozesse. Im nächsten Abschnitt wird dafür ein genauerer Blick auf die Veränderung von Steuerungslogiken geworfen und darauf, welche Fallstricke es hier zu vermeiden gilt.

4. Responsibilisierung als Steuerungslogik: Medienpädagogik im Spannungsfeld digitaler Governance

Für die medienpädagogische *Diskussion* um Verantwortung in Gesellschaften, die mit (Post-)Digitalität umschrieben werden und eine Neuordnung des pädagogischen Feldes durch die diskursiven und materiellen Prozesse der Digitalisierung erfordern (z. B. Aßmann/Ricken 2023), erscheinen ein paar soziologische Bezüge für die Debatte über Zuständigkeiten und Zuschreibungen von Ver-

antwortung unverzichtbar, die den Blick auf datenkapitalistische Strukturen zurücklenken. In den Fokus rücken dann die Produktionsbedingungen von digitalen Infrastrukturen, wie sie aus dem zu Beginn beschriebenen Zusammenspiel von staatlicher Steuerung und ökonomischen Verwertungsprinzipien resultieren.

Ludger Heidbrink (2017) fügt dem Verantwortungsdiskurs neben Fragen der Reflexion und Legitimation eine weitere Dimension hinzu. Heidbrink thematisiert Verantwortung als ein Steuerungsproblem, das einerseits in Folge der Pluralisierung und Komplexitätssteigerung gesellschaftlicher Verhältnisse und andererseits als ein spezifisches Verhältnis zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft entsteht. Die Rolle des Staates verändert sich unter den plattformökonomischen und datengetriebenen Rahmenbedingungen grundlegend: Statt einer „Erfüllungsverantwortung“ übernimmt er nun eine „Gewährleistungs- und Infrastrukturverantwortung“ (Heidbrink 2017: 7). Dies geschieht durch ein Governance regime, das durch selbstorganisierende Netzwerke geprägt ist, in denen zwischen Kooperation und Konkurrenz agiert wird. Politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Akteur*innen – darunter auch Medienpädagog*innen – übernehmen eine strukturelle Verantwortung, welche allerdings nicht einfach aus den Handlungsprozessen der Teilorganisationen und Subsysteme abgeleitet werden kann. Hier zeigt sich ein weiteres Dilemma: Während Medienpädagogik als Teilsystem spezifische Verantwortungen im Bildungskontext wahrnimmt, lässt sich eine übergreifende „Systemverantwortung“ (Heidbrink 2017: 21) nicht einfach aus der

Summe dieser Teilverantwortungen konstruieren, wie in Bezug auf Barads agentiellen Realismus argumentiert wurde (siehe Abschnitt 2). Systemverantwortung stellt sich vielmehr als politisches Ordnungsprinzip bzw. als „Medium der Steuerung einer steuerungslosen Zeit“ (Heidbrink 2003: 44) dar. Gerade in komplexen Situationen wird Verantwortung dann dort relevant, wo diese intermediäre Ebene ausgeblendet wird,

keine präzisen Handlungsvorschriften zu befolgen sind, sondern ein Mensch für komplexe Aufgaben zuständig ist und sein Handeln einen Verhaltensspielraum lässt, der durch die jeweilige individuelle Kompetenz auszufüllen und auszumessen ist. (Heidbrink/Hirsch 2007: 21)

Demnach wird staatliche Verantwortung auf Eigenverantwortung abgetragen. Dieses Phänomen spiegelt sich im Reformprozess um den aktivierenden Sozialstaat wider, wo der Rückbau des Wohlfahrtsstaates durch eine Fülle von Verordnungen, Gesetzen und Strategiepapieren begleitet wird, die auf ein Selbstführungsregime setzen. Insbesondere Strategie- und Positionspapiere verwenden den Begriff als einen „diskursiven Operator“ (Vogelmann 2014) und knüpfen daran wirkmächtige Anrufungen eines unternehmerischen Selbst (Altenrath et al. 2021). Unter Gesichtspunkten der Regelung und Steuerung (Kybernetik) wird der diskursive Operator *Verantwortung* mit Praktiken des Feedbacks, des Evaluierens, der Selbstbeobachtung und des Selbstmanagements verschränkt. In ihnen erfolgt eine Re-Adressierung von Verantwortungssemantiken, die stärker auf das Individuum und damit auf „Eigenverantwortlichkeiten“ zielen: bezüglich der eigenen Gesundheit, des eigenen Wohlstands, der eigenen Arbeitskraft und

der eigenen Bildung. Wir sollen uns permanent selbst beobachten, bewerten und verbessern. Im Anschluss an Michel Foucaults gouvernementalitätstheoretische Studien sind solche Subjektivierungstechniken in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur eingehend untersucht worden (u. a. Bröckling et al. 2000; Gädeke 2023). Darin wird Selbstverantwortung als spätmoderner Imperativ enttarnt, dem sich das Subjekt freiwillig zu unterwerfen hat, um sich als Träger*in und Initiator*in eigener Handlungen und Entscheidungen zu erfahren. Eine Reihe von Begriffsketten, die auch im akademischen Raum zirkulieren, kennzeichnen diesen Vorgang: Selbstverwirklichung, Selbstkontrolle, Selbstoptimierung, selbstgesteuertes Lernen etc. Sie stellen Importe rund um Eigenverantwortung dar, die pädagogisch Umstrittenes mit politischer Sachzwanglogik legitimieren.

Diese Selbst-Imperative erfahren in der digitalen Transformation eine weitere paradoxe Zuspitzung: Individualisierung und maschinell gesteuerte Prozesse verbinden sich hier auf scheinbar selbstverständliche Weise. Sabrina Schenk (2024) fasst dieses Zusammengehen in der Figur der „individualisierenden Responsibilisierung“, mit der Quantifizierungs-, Metrisierungs- und Datafizierungsprozesse auf Nutzer*innen zugeschnitten werden. Einerseits stehen die Praktiken der Selbst-Vermessung unter einem Kontroll- und Sichtbarkeitsregime und sind mit Aufmerksamkeitsökonomien verschränkt, andererseits sind dahinterliegende Software, Codes und Algorithmen intransparent und unsichtbar. Die Responsibilisierungsstruktur digitaler Technologien geht so mü-

helos mit einer Intensivierung des Selbstverhältnisses einher, die soziale Ungleichheiten fortschreibt (auch Allert 2020).

Was sich an den Betrachtungen um die soziotechnischen Infrastrukturen zeigt, ist mehr als nur eine neue Form der Responsibilisierung. Vielmehr stellt sich unter Aspekten der Governance die grundsätzliche Frage nach den Handlungsspielräumen medienpädagogischer Arbeit. Ein angemessenes Verständnis muss daher sowohl die materiellen Bedingungen digitaler und zunehmend automatisierter Kommunikation als auch die Grenzen pädagogischer Einflussnahme reflektieren. Das Fazit fasst die Ergebnisse des Beitrags dafür zusammen.

5. Medienpädagogische Verantwortung neu denken

Die Analyse des Verantwortungsbegriffs im Kontext datenkapitalistischer Infrastrukturen eröffnet Anschlüsse an Debatten des Neuen Materialismus und Realismus. Statt Verantwortung nur als ethisches Prinzip oder normative Zuschreibung zu verstehen, kommen, so wollten wir argumentieren, die materiellen Bedingungen medienpädagogischen Handelns im Rahmen von Governance hinzu, die es notwendigerweise zu reflektieren gilt.

Die konkreten Produktionsbedingungen digitaler Infrastrukturen manifestieren sich dabei als materialisierte Macht- und Steuerungsstrukturen, die Wissensverhältnisse (re-)produzieren. Ein solches materialistisch informiertes Verständnis medienpädagogischer Verantwortung erschließt neue Handlungsräume im digitalen Kapitalismus. Im aktuellen Diskurs der Medienpädagogik zeigt

sich dies besonders in der Verschränkung von Nachhaltigkeit und Digitalisierung, in der eine medienpädagogische Verantwortung erörtert wird (Grünberger 2023).⁴ Nina Grünberger begreift die Medienpädagogik als „epistemische Gemeinschaft“ (ebd.: 364), die eine Mitverantwortung dafür trage, ein Bewusstsein gesellschaftlicher Akteur*innen für die sozialen, ökologischen und ökonomischen Strukturen und Rahmenbedingungen für das individuelle Medienhandeln zu schaffen. Für Grünberger ergibt sich im Anschluss an Horst Niesyto daraus die Konsequenz, Medienpädagogik als gesellschaftstheoretisch ausgerichtete Disziplin stärker mit Perspektiven eines digitalen Kapitalismus zu verbinden und gleichzeitig eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zu stärken.

In der derzeitigen Auseinandersetzung ist das zu Beginn erwähnte *Mandat* von Bedeutung, das die Medienpädagogik jenseits der Systemverantwortung in Bezug auf datenkapitalistische Infrastrukturen für sich zu beanspruchen oder einzufordern vermag. Mit dem Begriff des Mandats wird hier auf einen Ansatz aus der Sozialen Arbeit rekurriert, der das Doppelmandat (Böhnisch/Lösch 1973) von individueller Hilfe und rechtlicher sowie finanzieller Macht des Staates als konstitutiv für professionelles Handeln versteht. Analog kann hier für die Medienpädagogik die individuelle Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen einerseits und die staatliche Hoheit über Förderstrukturen sowie die Datafizierung und Plattformisierung des Bildungsbereichs andererseits angeführt werden. Mit Silvia Staub-Bernasco-

nis Konzept des Tripelmandats gesprochen, braucht es einen Ethikkodex, dessen Funktion darin besteht,

sich nicht nur wissenschaftlich, sondern auch ethisch-moralisch, das heißt kritisch von möglichen Zumutungen [des Staates] und gegebenenfalls entsprechenden Gesetzen distanzieren zu können. (Staub-Bernasconi 2007: 12f.)

Das daraus resultierende dritte Mandat ist durch eine Wissenschaft charakterisiert, die sich selbst, ihrem Wissen und ihrer Ethik verpflichtet sieht (Staub-Bernasconi 2018: 111ff.). Für die Medienpädagogik stellt sich demnach die Frage nach einer erweiterten Verantwortung, die sich durch die materiell-diskursive Praxis begründet, womit sie sich allerdings, wie Staub-Bernasconi (2018: 114) hervorhebt, „Loyalitäts-, Rollen-, Handlungs- und Identitätskonflikte“ einhandelt.

Daraus ergeben sich drei zentrale Spannungsfelder medienpädagogischer Verantwortung:

1. Das Verhältnis zwischen individueller Handlungsfähigkeit und struktureller Einbettung: Dies adressiert die grundsätzliche Spannung zwischen der Idee subjektiver Verantwortung und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.
2. Die Spannung zwischen pädagogischem Auftrag und datenkapitalistischen Strukturen: Dies fokussiert spezifischer auf das Dilemma der Medienpädagogik zwischen Bildungsauftrag und ökonomischen Zwängen.
3. Die Herausforderung zwischen kritischer Reflexion und praktischer Gestaltung: Dies betrifft die konkrete Handlungsebene – Wie kann Medienpädagogik hinsichtlich ihres eigenen Rollen- und Identitätsverständnisses sowohl kritisch analysieren als auch konstruktiv mitgestalten?

Alle drei Ebenen erfordern eine kritische Zurückweisung vereinfachender Eigenverantwortungsrhetoriken zugunsten einer Analyse der materiellen bzw. technischen, kulturellen und sozialen Bedingungen sowie der Reflexion eigener Verstrickungen in Praktiken der Datafizierung und Plattformisierung.

Medienpädagogische Verantwortung bedeutet in diesem Kontext, soziotechnische Arrangements sichtbar und gestaltbar zu machen und gleichzeitig als Teil kritischer Öffentlichkeit zu agieren. Medienkritik verlagert sich in dieser Weise weg von einer rein distanzierten, analytischen Haltung hin zu einer engagierten Haltung für mediale Problemlagen, die nicht nur kommunikativ, sondern auch wesentlich materiell beschaffen ist und die Verantwortung von Subjekt, Gesellschaft und Medienpädagogik gleichermaßen herausfordert.

Darin liegt unseres Erachtens eine Erneuerung der medienkritischen Dimension, die weder moralisieren noch paternalisieren noch pathologisieren will. Dass die (Medien-)Kritik in den letzten 20 Jahren an Schwung verloren hat, veranlasste den französischen Sozialphilosophen Bruno Latour, einen der Vorreiter des *material turn*, zu der Frage „Why critique runs out steam“ (2007)? Seine Antwort und zugleich sein Plädoyer für einen erneuerten kritischen Realismus lautete:

Die Frage war nie, von den Fakten *loszukommen*, sondern näher an sie *heranzukommen*, den Empirismus nicht zu bekämpfen, sondern ihn im Gegenteil zu erneuern. Ich will hier die Ansicht vertreten, daß der kritische Geist, wenn er sich erneuern und wieder relevant werden soll, in der Kultivierung einer [...] unbeirrt realistischen Haltung zu finden ist, in

einem Realismus allerdings, der es auf das abgesehen hat, was ich *matters of concern*, Dinge, die uns angehen oder Dinge von Belang, nicht *matters of fact*, Tatsachen, nennen will. (Latour 2007: 20f.)

(Medien-)Kritik und die von uns analysierten Spannungsfelder meinen in diesem Sinne keine simple Zuschreibung und (Re-)Adressierung, sondern ein Verständnis der komplexen Verflechtungen von Verantwortung in der Postdigitalität. Solche „matters of concern“, wie sie Latour beschreibt, finden sich in den Fragen, wie Bildungsplattformen Lernprozesse strukturieren, wie Algorithmen Aufmerksamkeit lenken und soziale Ungleichheiten (re-)produzieren und wie Dateninfrastrukturen biografische Bildungsentscheidungen prägen (Gädeke 2025). Medienpädagogik *entlarvt* dann nicht, etwa im Sinne der Gouvernamentalitätsstudien, sondern kartiert Kontroversen und Verflechtungen, in denen sich Logiken der Kapitalisierung mit (medien-)pädagogischen Praktiken und Governance überlagern. Zugleich begreift Medienpädagogik sich als Teil der Postdigitalität, die sie im Sinne der „matters of concern“ etwas angeht und damit zur Verantwortung aufruft.

Anmerkungen

- 1 So etwa im Bereich des Kinder- und Jugendschutzes. Der Gefährdungsatlas der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien verdeutlicht in nuce den umfangreichen Katalog an Herausforderungen innerhalb einer mediatisierten Gesellschaft, auf die Medienpädagogik idealiter antworten soll (Brueggen et al. 2019).
- 2 Von Kurt Bayertz übernehmen wir die für diesen Beitrag instruktive Auseinandersetzung mit Verantwortung als Problem einerseits und als Reflexionsprinzip andererseits.
- 3 Strittig ist etwa, inwiefern diese Begriffe ineinander aufgehen und in welchen Kontextvariationen Bedeutungsgehalte sich überlagern oder divergieren (Mieth/Bambauer 2017). Naheliegender erscheint, dass Pflicht oft mit starren, autoritären Strukturen assoziiert wird, während Verantwortung mehr Handlungsspielraum suggeriert und allgemein eine höhere semantische Flexibilität aufweist.
- 4 Die gegenwärtige akademische Auseinandersetzung mit dem Verantwortungsbegriff zeigt eine deutliche Tendenz zur Verflechtung sozialpolitischer Kontroversen um Verantwortung, Klimawandel und Nachhaltigkeit. Während die Ausführungen von Hans Jonas in seinem Buch *Das Prinzip Verantwortung* (1979) dafür initial erscheinen, ist bemerkenswert, dass aktuell eine durch soziale Bewegungen wie Fridays for Future forcierte Dialektik zwischen politischer und individueller Verantwortung konstruiert wird.

Literatur

Allert, Heidrun (2020): Algorithmen und Ungleichheit, in: *merz – Medien und Erziehung* 64(3), 26–32.

Altenrath, Maike/Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2020): Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 565–594. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.

Apel, Otto (1986): Grenzen der Diskursethik? Versuch einer Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 40(1), 3–31.

Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hg.) (2023): Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0>.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Barad, Karan (2012): Agentieller Realismus: Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bayertz, Kurt (Hg.) (1995): Verantwortung: Prinzip oder Problem? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bettinger, Patrick (2020): Theoretische Begründungslinien der Medienpädagogik. Ein Überblick, in: merz – Medien und Erziehung 64 (2), 10–18.

Böhnisch, Lothar/Lösch, Hans (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination, in: Otto, Hans-Uwe/Schneider, Siegfried (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 2, Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Böhnisch, Lothar/Funk, Heide (2023): Verantwortung – Soziologische und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839462850>.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brüggen, Niels/Dreyer, Stephan/Gebel, Christa/Lauber, Achim/Müller, Raphaela/Stecher, Sina (2019): *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*, Bonn: Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien.

Buddeberg, Eva (2011): *Verantwortung im Diskurs: Grundlinien einer rekonstruktiv-hermeneutischen Konzeption moralischer Verantwortung im Anschluss an Hans Jonas, Karl-Otto Apel und Emmanuel Lévinas*, Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110251456>.

Dander, Valentin (2020): Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung, in: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hg.): *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 19–37.

Decuypere, Mathias/Grimaldi, Emiliano/Landri, Paolo (2021): Introduction: Critical studies of digital education platforms, in: *Critical Studies in Education* 62(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>.

Fischer, Wolfgang (1993): Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik (1990/91), in: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (Hg.): *Skepsis und Widerstreit: Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*, Sankt Augustin: Academia, 11–28.

Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (Hg.) (1993): *Skepsis und Widerstreit: Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*, Sankt Augustin: Academia.

Fuchs, Thorsten (2019): No Way Out: Über die normativen „Grundstrukturen“ der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft, in: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, 49–68. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_3.

Gädeke, Eik (2023): Universität und Studium im Postfordismus. Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiografische Analysen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Gädeke, Eik (2025, im Erscheinen): Die Bildungsreise durch digitalisierte Bildungsräume? Zur Reflexion von Bildungsbiographien im Kontext digitaler Plattformentwicklungen, in: Schwendowius, Dorothee/Wischmann, Anke/Engel, Juliane/Epp, André/Kondratjuk, Maria (Hg.): Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche, Leverkusen: Barbara Budrich.

Geimer, Alexander/Burghardt, Daniel (2019): Die Mediatisierung von Subjektivierungsprozessen: Geschlechternormen im Kontext der Subjektnorm des disziplinierten Selbst in YouTube-Videos und mimetische Praktiken der Subjektivierung, in: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung, Wiesbaden: Springer VS, 235–257. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_11.

Grünberger, Nina (2023): „Was soll ich schon richten, wenn Google seine Spielchen treibt?“. Zur Verantwortungsfrage von Medienpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Digitalität, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 52, 361–382. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.18.X>.

Heidbrink, Ludger (2003): Kritik der Verantwortung: Zu den Grenzen verantwortlichen Handelns in komplexen Kontexten, Weilerswist: Velbrück.

Heidbrink, Ludger/Hirsch, Alfred (2007): Der Staat der Verantwortungsgesellschaft, in: Heidbrink, Ludger/Hirsch, Alfred (Hg.): Staat ohne Verantwortung? Zum Wandel der Aufgaben von Staat und Politik, Frankfurt am Main: Campus, 11–36.

Heidbrink, Ludger (2017): Definitionen und Voraussetzungen der Verantwortung, in: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hg.): Handbuch Verantwortung, Wiesbaden: Springer VS, 3–33. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_1.

Heite, Catrin/Magyar-Haas, Veronika/Schär, Clarissa (2024): Responsibilisierung. Einleitende Perspektiven, in: Heite, Catrin/Magyar-Haas, Veronika/Schär, Clarissa (Hg.): Responsibilisierung, Wiesbaden: Springer VS, 2–14. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42456-5_1.

Hofhues, Sandra/Klusemann, Stefan/Gädeke, Eik/Bonnes, Johannes/Goerke, Paula/Weinrebe, Paul/Schütz, Julia (2023): (Digitale) Bildungsinfrastrukturen machen: (Be-)Deutungshorizonte im Zuge von Entwicklungspraktiken im Kontext der Lehrer*innen(fort)bildung. Report | Mediendidaktik, 02, 1. <https://doi.org/10.18445/20231220-105621-0>.

Hofhues, Sandra/Schütz, Julia (2025/im Erscheinen): Plattformen für die Bildung. Von der Empirie zur Theorie. Reihe Digitalität und Bildung, Bielefeld: transcript.

Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): Neue Materialismen zur Einführung (2. unveränderte Ausgabe), Hamburg: Junius.

Initiative Bildung und Digitaler Kapitalismus (2021): Positionspapier, online unter: <https://bildung-und-digitaler-kapitalismus.de/positionspapier/> (letzter Zugriff: 25.10.2024).

Jandrić, Petar/Knox, Jeremy/Besley, Tina/Ryberg, Thomas/Suoranta, Juha/Hayes, Sarah (2018): Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory* 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.

Jonas, Hans (1979): *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kammerl, Rudolf (2017): Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27, 30–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.14.X>.

Kuhlmann, Nele (2023): „Verantwortung“ als pädagogischer Topos: Anerkennungstheoretische Perspektiven, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Latour, Bruno (2007): *Elend der Kritik: Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*, Zürich: Diaphanes.

Leineweber, Christian (2024): Das Normative in der Medienpädagogik: Diskursspezifische Darlegung eines leitenden Motivs, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21 (Jahrbuch Medienpädagogik) 19–44. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.02.X>.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hg.) (2019): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>.

Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*, München: Kirchheim.

Mieth, Corinna/Bambauer, Christoph (2017): Verantwortung und Pflichten, in: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hg.): *Handbuch Verantwortung*, Wiesbaden: Springer VS, 239–250. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_19.

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27, 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.

Osterloh, Jürgen (2004): Ethos pädagogischer Verantwortung als Identitätskern der Erziehungswissenschaft. Ein Versuch verantwortungsethischer Grundlegung der Disziplin, in: Korte, Petra (Hg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven, Münster: Lit, 63–76.

Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik: Eine Einführung, Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schäfer, Alfred (Hg.) (2014): Hegemonie und autorisierende Verführung, Paderborn: Schöningh.

Schenk, Sabrina (2024): Individualisierende Responsibilisierung im metrischen Wir. Ordnungsmuster algorithmischer Adressierungen, in: Heite, Catrin/Magyar-Haas, Veronika/Schär, Clarissa (Hg.): Responsibilisierung, Wiesbaden: Springer VS, 35–51. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42456-5_3.

Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra/Breiter, Andreas (Hg.) (2024): Datafizierung (in) der Bildung, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839465820>.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat – Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit, in: Sozialarbeit in Österreich (SIO). Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. 02/07, Wien: Oesterreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen.

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Auflage, Opladen/Toronto: Barbara Budrich & UTB.

Vock, Sara/Wartmann, Robert (Hg.) (2019): Ver-Antwortung: Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte, Boston: Brill.

Vogelmann, Frieder (2014): Im Bann der Verantwortung, Frankfurt am Main: Campus.

Wimmer, Michael (2019): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen: Bildungsphilosophische Interventionen, Boston: Brill.

Witte, Egbert (2017). Verantwortung in Erziehung und Bildung, in: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hg.): Handbuch Verantwortung, Wiesbaden: Springer VS, 667–680. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_34.