



Sören Kierkegaard und das Internet: Partizipation und Engagement als Hinweis auf Medienbildung

Tobias Hölterhof

Sören Kierkegaard (1813-1855) hat das Internet zwar selbst nicht erlebt, dennoch hat sich ein Forschungsdiskurs etabliert, der dieses Gedankenexperiment erörtert. Anhand seiner Philosophie wird die Frage nach der existenziellen Bedeutung des Internet greifbar. Durch die Rekonstruktion des Diskurses sowie dessen Implikationen für das Lernen mit Medien wird eine Verbindung zwischen dem individuellen Lernen und den Eigenheiten von Bildungsprozessen herausgearbeitet. Dabei kann insbesondere aus der Perspektive von Partizipation und Engagement dieses Gedankenexperiment zu einem Hinweis auf Medienbildung werden.

1. Kierkegaard und das Internet

Es ist nun mehr als fünfzehn Jahre her, dass Hubert L. Dreyfus seine kritische und kontroverse Einschätzung des Internets anhand der

Philosophie von Kierkegaard publiziert hat. Und im Grunde beginnt der Diskurs, der hier als Hinweis auf Medienbildung dargestellt werden soll, weitaus früher. In seinem Buch "Eine literarische Anzeige" legt Kierkegaard im Jahr 1846 eine Rezension der Novelle "Zwei Zeitalter" der dänischen Schriftstellerin Thomasine Gyllembourg-Ehrensvärd (1773–1856) vor. Diese Rezension ist weniger wegen der Würdigung der Novelle interessant, sondern weil Kierkegaard anhand der Novelle seine eigenen Philosophie entwickelt. Dabei ist die Gegenüberstellung zweier dänischer Zeitalter prägend: die Revolutionszeit und die Gegenwart. Die Gegenwart ist hierbei etwa die Zeit, in der Kierkegaard seine Rezension veröffentlicht. Diese Zeit ist geprägt durch eine reflektierte und disputierende Gesellschaft, die ihre Diskurse in Zeitungen und Anzeigen führt, jedoch die Anregungen dieser Diskurse nicht in Handlungen konkretisiert: Die Gesellschaft verfängt sich in einer Reflexion. Die Zeit der Revolution bezieht sich auf die 1790er Jahre. Diese ist zwar aufgrund der weniger fortgeschrittenen Aufklärung der Gesellschaft nicht so reflektiert wie die Gegenwart, besitzt jedoch mehr Leidenschaft und Innerlichkeit und darin eine Entschlossenheit, die sich in Handlungen widerspiegelt (vgl. Garff 2006: 562f.). Dieses Fazit ist nostalgisch und mag einem Gegenwartspessimismus nahe kommen, jedoch ist es durchaus gewinnbringend, detaillierter auf die Zusammenhänge zu schauen. Denn es sind eben diese Äußerungen von Kierkegaard über die Gegenwart und insbesondere die Massenmedien in seiner Darstellung der Gegenwart, die Hubert Dreyfus mit dem Internet vergleicht.

Die Kennzeichnung der Gegenwart als "reflektiert" beschreibt eine Form des Denkens, die das Handeln vernachlässigt. Denken gerät hier in den Gegensatz zu Entscheidung und Entschlossenheit: es wird zum Selbstzweck und zu einem Verfangen in einer Abstraktion, die das Konkrete aus den Augen verliert. In der Gegenwart wird demnach nicht gehandelt, während die Revolutionszeit mit Aufruhr und Leidenschaft charakterisiert wird. Die Handlungsunfähigkeit der Gegenwart wird gefördert durch den Diskurs und die Reflexion: es wird in Zeitungen angezeigt, bekanntgegeben und abgewogen (vgl. Kierkegaard 1954: 74f.). So wird eine Öffentlichkeit geschaffen, für die niemand Verantwortung

übernimmt und mit der sich infolge dessen niemand persönlich identifiziert. Das Publikum als Form der Öffentlichkeit, wie es die Zeitungen als frühe Form der Massenmedien konstruieren, besitzt nach Kierkegaard keine Konkretheit in einzelnen Menschen, sondern besteht nur aus einer unbestimmten Abstraktheit.

"Publikum ist kein Volk, keine Generation, keine Mitwelt, keine Gemeinde, keine Gesellschaft, nicht diese bestimmten Menschen, denn alles dergleichen ist lediglich vermöge der Konkretheit was es ist; ja, auch nicht ein einziger von denen, die Publikum zugehören, hat irgend eine wesentliche Dienstverpflichtung; einige Stunden des Tages gehört er vielleicht mit zum Publikum, nämlich die Stunden, in denen er Nichts ist, denn in den Stunden, in denen er das Bestimmte ist, der er ist, gehört er nicht zum Publikum. Aus solchen Einern gebildet, aus den Einzelnen in den Augenblicken, da sie Nichts sind, ist Publikum ein ungeheuerliches Etwas, das abstrakte Öde und Leere, welches alle und niemand ist." [1] (Kierkegaard 1954: 99)

Diese kritische Darstellung der Massenmedien nähert sich dem Phänomen der Entfremdung. Sie zeigt die Unterschiedslosigkeit einer Gesellschaft, die in der Anonymität des Publikums den Bezug nicht nur zum eigenen Dasein verliert (vgl. Garff 2006: 563f.). Es entsteht eine Sphäre, die losgelöst von Verbindlichkeit, Verantwortlichkeit und Erfahrung eine Kultur des allgegenwärtigen Diskutierens und Reflektierens pflegt. Da es außerdem keine Notwendigkeit zur Entscheidung oder Handlung gibt, wird diese Sphäre zu einer endlosen Reflexion (vgl. Dreyfus 1999: 100f.). In dieser Darstellung der Gegenwart konzentrieren sich einige Aspekte der Existenzphilosophie von Kierkegaard, die er über die verschiedenen, zum Teil unter Pseudonymen veröffentlichten Werke herausarbeitet. Der Hinweis auf die Leidenschaftslosigkeit der Gegenwart kann dabei durchaus als Hinweis auf eine Selbst- und Subjektvergessenheit interpretiert werden.

In der Anonymität und der Beliebigkeit sieht Hubert Dreyfus einen Anhaltspunkt für die Übertragung von Kierkegaards Einschätzung des Publikums auf das Internet mit seinen Webseiten und Foren.

"Kierkegaard would surely have seen in the Internet, with its web sites full of anonymous information from all over the world and its interest groups which anyone in the world can join and where one can discuss any topic endlessly without consequences, the hi-tech synthesis of the worst features of the newspaper and the coffee house. On their web page anyone can put any alleged information into circulation. [...] And in interest groups anyone can have an opinion on anything." (Dreyfus 1999: 102)

Diese Verortung des Internets in der Gegenwartskritik von Kierkegaard stellt eine kritische Annäherung an moderne Kommunikationsmedien dar. Weblogs und Internet-Foren werden mit der endlosen Reflexion verglichen, die sich in einer Kultur des Reflektierens verliert ohne in Handlungen oder Entscheidungen konkret zu werden. Beim Handeln in und mit dem Internet ist es nach Dreyfus insbesondere die Abwesenheit von Verantwortung und Konsequenzen, die diese Beliebigkeit konstituiert. Als Beispiel hierfür zieht er die Ausführungen von Netzpionieren wie etwa Sherry Turkle heran. Diese untersuchen im Internet Spielumgebungen wie MUDs ("Multi User Dungeon") und Rollenspiele, in denen die Mitspielenden beliebige Charaktere annehmen können (vgl. Turkle 1999: 290). Hierbei wird durchaus eine Freiheit im Sinne der Abwesenheit von Widerständen transparent. Die Anonymität solcher Online-Umgebungen macht "frei vom verräterischen Leib, von einem Leib, der in realen Umgang ständig Zeugnis ablegt, ob man es nun will oder nicht" (Kaltenborn 2001: 13). Die Möglichkeit des Experimentierens mit Rollen und diese Freiheit basieren eben auf der Abwesenheit weiterer Konsequenzen, so Dreyfus, die jener Beliebigkeit des Publikums bei Kierkegaard ähnelt (vgl. Dreyfus 1999: 104).

Brian T. Prosser und Andrew Ward (2000) führen die Argumentationslinie von Dreyfus fort, indem Sie den spezifischen Unterschied zwischen Computervermittelter Kommunikation (CMC) und Präsenzsituationen beim Lernen vergleichen. Hierfür fokussieren Sie ähnlich wie Manheimer (1977) die Sokrates-Darstellung von Kierkegaard. Sokrates dient für Kierkegaard als Beispiel für einen Lehrer, der auf intuitive Weise die

Selbstaneignung von Wahrheit fördert, indem er die Lernenden emanzipiert und ihre Neigung anspricht, die Wahrheit selbst zu entdecken. Dabei schreibt er Sokrates eine gewisse Ironie zu, ein solches Lernen zu initiieren, aber die Lernenden alsbald ihrem eigenen Prozess zu überlassen (Manheimer 1977: 16). Eine solche Form des Lernens widerspricht aber, so Prosser und Ward, der von Dreyfus festgestellten anonymen und unpersönlichen Situation im Internet: "But, in such a process of bringing the truth to someone, the content is never anonymous or impersonal" (Prosser/Ward 2000: 176). Sie weisen so mit Kierkegaard auf die Besonderheit einer solchen Begegnung hin, die sie als nicht-mediale Begegnung kennzeichnen. Sowohl Dreyfus als auch Prosser und Ward warnen hiermit vor dem Einsatz des Internets zu Lehr- und Lernzwecken. Ihre Ausführungen stellen einen unüberwindbaren Widerspruch zwischen der Online-Kommunikation und der spezifischen Besonderheiten von Lernen und Bildung heraus.

Angesichts dieser kritischen Wahrnehmung des Internets erscheint es als angemessen, diese einseitige Charakterisierung der Online-Kommunikation zu hinterfragen. In diesem Sinne ist zunächst darauf hinzuweisen, dass Kierkegaards Ausführungen über die Zeitung als Massenmedium nur bedingt auf das Internet übertragbar sind (vgl. Verstrynge 2011: 316). Die Strukturen im Internet sind durchaus verschieden und der partizipative Charakter vieler Webseiten und Netzwerke unterscheidet sich von Zeitungen als Massenmedium. Insgesamt sind Dreyfus' Ausführungen hier wenig differenziert, verschiedene Formen von Online-Kommunikation werden nicht unterschieden. Formen des E-Learnings weisen sicherlich andere Spezifika auf als freie Rollenspiele und MUDs. Diesbezüglich kann auch auf den Beitrag von Nigel Blake hingewiesen werden, der mit der Open University die Perspektive einer Fernuniversität einbringt und auf der Basis eigener Erfahrungen darauf hinweist, dass mediale Kommunikation im Kontext von Lehr- und Lernangeboten durchaus nicht diese Anonymität und Beliebigkeit besitzt, die Dreyfus anführt (vgl. Blake 2002: 381).

Dreyfus kombiniert im Rahmen seiner Kritik die Ausführungen von Kierkegaard über das Publikum mit weiteren Aspekten von dessen Existenzphilosophie. So vergleicht Dreyfus das Internet auch mit den "Stadien" der ästhetischen und ethischen Lebensform, die in den Werken von Kierkegaard an anderen Stellen erörtert und ausgeführt werden. Dabei ist sein Vergleich geprägt durch ein narratives Modell der Stadien, wonach das ethische Stadium "höher" ist im Sinne einer fortgeschrittenen Entwicklung gegenüber dem ästhetischen Stadium. Charakteristisch für das ästhetische Stadium ist die Beliebigkeit und Unentschlossenheit, während das ethische Stadium hier mit Entschlossenheit und Verantwortungsbewusstsein identifiziert wird (vgl. Dreyfus 1999: 104f.). Ebenso in Bezug auf diese Stadien stellt Dreyfus fest, dass die Kommunikation über das Internet nur der ästhetischen Kategorie entspricht. Die Einfachheit, mit der im Internet Entscheidungen getroffen und revidiert werden können, widerspricht demzufolge dem ethischen Stadium (vgl. Dreyfus 1999: 106).

In der Abhandlung über die zwei Zeitalter verweist Kierkegaard nur marginal auf die ethischen und ästhetischen Kategorien. Ein Werk, in dem diese beiden Kategorien eine sehr viel zentralere Rolle einnehmen, ist etwa das unter einem Pseudonym veröffentlichte Buch "Entweder – Oder". Eben anhand von diesem Buch erörtert auch Ronald Manheimer (1977) die Bedeutung von Kierkegaard für Bildung und Erziehung. Er distanziert sich an einer Stelle von einer solchen Hierarchie, die das ethische Stadium über das ästhetische Stadium stellt. Eine andere Interpretation dieser Kategorien sieht in diesen Stadien demnach Dispositionen des Lebens, die gleichzeitig anwesend sind und nicht jene Hierarchie und Ausschließlichkeit aufweisen (vgl. Manheimer 1977: 129f.). Anhand dieser Kategorien, insbesondere der Ethik, verdeutlicht Kierkegaard die individuelle Entschlossenheit:

"Wenn Du mich also richtig verstehen willst, so kann ich gerne sagen, es komme beim Wählen nicht so sehr darauf an, das Rechte zu wählen, als vielmehr auf die Energie, den Ernst, den Pathos, mit dem man wählt. Darin macht sich kund die Persönlichkeit in ihrer inneren Unendlichkeit,

und damit wiederum wird die Persönlichkeit fest gegründet." [2] (Kierkegaard 2004: 178)

Dieses Zitat kann gewissermaßen als ethische Aussage im Sinne von "Entweder – Oder" interpretiert werden, denn es macht auf die Bedeutung einer subjektiven Entschlossenheit beim Wählen und Handeln aufmerksam. Da Kierkegaards Gegenwartskritik ebenfalls die Leidenschaftslosigkeit moniert, können hier Aspekte der Leidenschaft wiedergefunden werden, die er der Revolutionszeit zuschreibt. Demnach ist es eine Form des subjektiven Engagements, die eine Wahl mehr auszeichnet als die "richtige" Wahl. Entsprechend ist es weniger die Reflexion als die Leidenschaft, die ein Zeitalter auszeichnet.

Ein solches subjektives Engagement sieht Dreyfus im Internet nicht gegeben. Doch stellt sich nicht zuletzt wegen des ubiquitären und partizipativen Charakters von Online-Kommunikation die Frage, inwieweit eine solche Einschätzung angemessen ist. In Bezug auf virtuelle, soziale Welten im Internet weist Karl Verstrynge im Gegensatz zu Dreyfus darauf hin: "there may be good arguments for acknowledging virtual social worlds as part of an existential process that is not necessarily improper, spurious or 'aesthetical,' but that on the contrary is in line with the existential dialectics as outlined by Kierkegaard" (Verstrynge 2011: 317). Engagement und Partizipation sollen im Folgenden als Eigenheiten von Umgebungen im Internet herausgestellt werden, die auf einen solchen "existenziellen Prozess" hinweisen können.

2. Partizipation und Engagement als Hinweis auf Medienbildung

Der von Dreyfus begonnene Versuch verortete das Internet in einer spezifischen aber nicht alternativlosen Weise in der Philosophie von Kierkegaard. Indem er eine Existenzphilosophie auf das Internet anwendet, wirft er die Frage nach der existenziellen Bedeutung des Internets auf. Mit Leidenschaft und Engagement sind zentrale Momente einer existenziellen Anthropologie angesprochen, welche ebenfalls im Kontext von Bildung, Lernen und Medien bedeutungsvoll sind.

Medienbildung, die sich auf "transformatorische Prozessgeschehen im Kontext von Medialität" bezieht (Fromme/ Jörissen 2010: 51), stellt unter anderem den partizipativen Charakter des Internets und dessen Bedeutung für Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse heraus. Dabei kommt dem verantwortungsbewussten und engagierten Handeln in und mit Medien eine bedeutende Rolle zu (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 33). Hierdurch wird Medienbildung zu einem Konzept, welches die von Dreyfus postulierte Unüberwindbarkeit von Online-Kommunikation und Bildung infrage stellt. Im Gegenteil: Es handelt sich um ein Konzept, welches die existenzielle Bedeutung dieses Mediums etwa als Handlungs- und Biographiebezug herausstellt.

Die Besonderheit des Einsatzes von Social Software in formalen Lernkontexten liegt in der Struktur von Mitgestaltung und Teilhabe, die in vielen Online-Werkzeugen und Netzwerken angelegt ist. Synchron und asynchrone Formen der Kollaboration, Kooperation und Kommunikation lassen das Internet zu einem partizipativen Medium werden, welches das Lernen in und mit diesem Medium zunehmend entgrenzt (vgl. Mayrberger 2012: 2). Doch in solchen Kontexten gerät der partizipative Charakter durchaus in einen Widerspruch mit den formalen Bedingungen, der als Paradox einer "verordneten Partizipation" (Mayrberger 2012: 20) bezeichnet werden kann. Wird die Partizipation in einem Lernszenario zu einem verpflichtenden Element, so droht sie hohl und scheinbar zu werden, da kein eigenes Interesse an der Mitgestaltung vorliegt (vgl. Grell/Rau 2011: 15). Partizipatives Lernen scheint somit auf jenes Moment der existenziellen Subjektivität angewiesen zu sein, die Kierkegaard als Leidenschaft herausstellt, welche im Gegensatz zur Reflexion in einer Wahl bzw. in einem Entschluss konkret wird, indem in der Leidenschaft einen Handlungsbezug entwickelt wird.

Eine partizipative Kultur des Lehrens und Lernens steht insofern den Momenten von Unstetigkeit und Wagnis nahe. Diese von Otto Friedrich Bollnow (1977) im Anschluss an die Existenzphilosophie herausgestellten Aspekte von Erziehung und Bildung verdeutlichen, dass Bildung keinen linear verlaufenden Prozess bezeichnet und im Wagnis die faktische

Möglichkeit einer Teilhabe gegeben ist. Unstetigkeit und Wagnis kann dabei auch auf Medienbildungsprozesse in formalen Bildungskontexten übertragen werden (vgl. Hölterhof/Schiefner-Rohs 2014: 285).

Es wird deutlich, dass Partizipation auf eine Form des Engagements angewiesen ist, wie es in der Existenzphilosophie von Kierkegaard herausgearbeitet wird. Ein solches existenzielles Engagement ist auch ein Moment von Bildung. Entsprechend geht Wolfgang Klafki in seinem Aufsatz "Engagement und Reflexion im Bildungsprozess" auf das existenzielle Engagement ein, welches im Handeln der Menschen verortet ist: "Handeln meint dann eine spezifisch strukturierte Grundmöglichkeit des Menschen, ein Existenzial im Sinne der Existenzphilosophie, und zwar eine Grundmöglichkeit, die dem Menschen als einem Wesen zukommt, das sich immer schon als Mensch unter Mitmenschen vorfindet." (Klafki 1975: 50) Als Wagnis und Entschluss konkretisiert er das engagierte Handeln und zieht damit zentrale Begriffe von Martin Heidegger und Otto Friedrich Bollnow heran (vgl. Bollnow 1958). In Bezug auf den Begriff der Entscheidung bei Martin Heidegger und des Engagements bei Jean Paul Sartre kritisiert Klafki jedoch die Inhaltsleere (vgl. Klafki 1975: 61). Damit ist ein zentraler Aspekt der Existenzphilosophie angesprochen, die in Engagement und Leidenschaft letztlich eine formale und keine materiale Bestimmung sieht. Insofern weist Klafki auf eine Limitierung hin und das Existenzielle bleibt ein Moment der Bildung. Es kommt in der Existenzphilosophie nicht zu einer Spezifizierung der Inhalte oder Ziele des subjektiven Engagements. Stattdessen ist das existenzielle Engagement ein Form des Selbstverhaltens im Sinne einer formalen Bestimmung des Verhältnisses, welches der Mensch zu sich selbst einnimmt.

Auch die Gegenüberstellung der zwei Zeitalter von Kierkegaard spricht in einem gewissen Sinn eine Bildungsthematik an. Das stellt Kierkegaard selbst heraus und gibt hiermit einen Hinweis, den Begriff der Leidenschaft durchaus im Kontext von Bildung zu lesen:

"Die Revolutionszeit ist wesentlich leidenschaftlich, daher ist ihr wesentlich Bildung eigen. Die Spannkraft der Innerlichkeit ist nämlich das Maß der wesentlichen Bildung."[3] (Kierkegaard 1954: 64)

3. Ausblick

Der Versuch von Dreyfus, das Internet in der Philosophie von Kierkegaard zu verorten, ist zunächst ein Ansatz, um die existenzielle Bedeutung des Internets zu untersuchen. Doch in der Erörterung seiner Spezifika wird deutlich, dass es auch Alternativen gibt. Medienbildung kann als Konzept aufgefasst werden, welches hier eine Alternative entwickelt und den Anteil dieses Mediums an einem existenziellen Prozess aufzeigt. Engagement als Element einer existenziellen Anthropologie und Partizipation als Charakteristikum des Lernens in und mit dem Internet machen so deutlich, dass Medienbildung auf einer solchen Daseinshermeneutik basiert. Das Internet besitzt somit einen Anteil an existenziellen Prozessen: es ist nicht rein ästhetisch zu verstehen. Wenn Kierkegaard das Internet erlebt hätte – um dem Gedankenexperiment von Dreyfus zu folgen – würde er dieses Medium womöglich also nicht gemieden haben. Vielleicht hätte er es sogar gerne genutzt, nicht zuletzt aufgrund der guten Möglichkeiten für eine pseudonyme Publikationsweise.

Schließlich macht der Bezug auf den Diskurs, den Dreyfus begonnen hat, deutlich, dass Medienbildung und auch Bildung existenzielle Momente beinhalten. Auch wenn der Bezug auf die Existenzphilosophie in der Pädagogik durchaus vorhanden ist, so wird er doch selten explizit thematisiert und angesprochen. Ein Ausblick dieses Artikels kann insofern darin bestehen, im Engagement ein existenzielles Moment der Bildung herauszustellen, welches im partizipativen Lernen in und mit dem Internet konkret wird.

Anmerkungen

[1] "Publikum er ikke et Folk, ikke en Generation, ikke en Samtid, ikke en Menighed, ikke et Selskab, ikke disse bestemte Mennesker, thi alt Sligt er kun ved Concretionen det som det er; ja ikke en eneste af dem, der høre til Publikum, har noget væsentligt Engagement; i nogle Timer af Dagen hører han maaskee med til Publikum, nemlig i de Timer, i hvilke han Ingenting er, thi i de Timer, i hvilke han er det Bestemte han er, hører han ikke til Publikum. Dannet af saadanne Enere, af de Enkelte i de Øieblikke, hvor de Ingenting ere, er Publikum noget uhyre Noget, det abstrakte Øde og Tomme, som er Alle og Ingen." (SKS 8: 88)

[2] "Naar Du da vil forstaae mig rigtigt, saa kan jeg gjerne sige, at det i at vælge ikke saa meget kommer an paa at vælge det Rigtige, som paa den Energi, den Alvor og Pathos, hvormed man vælger. Deri forkynder Personligheden sig i sin indre Uendelighed, og derved consolideres igjen Personligheden." (SKS 3, 164)

[3] "Revolutions-Tiden er væsentligen lidenskabelig, derfor har den væsentligen Dannelse. Inderlighedens Spændkraft er nemlig den væsentlige Dannelses Grad" (SKS 8: 60)

Literatur

Blake, Nigel (2002): Hubert Dreyfus on Distance Education: relays of educational embodiment, in: *Educational Philosophy and Theory*, 34, 4, 379–385.

Bollnow, Otto Friedrich (1977): *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer.

Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wagnis und Scheitern in der Erziehung, in: *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher*, 10, 8, 337–349.

Dreyfus, Hubert L. (1999): Kierkegaard on the Internet: Anonymity versus commitment in the present age, in: *Kierkegaard Studies Yearbook*, 1999, 96–109.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte, in: Merz Medien + Erziehung: Zeitschrift für Medienpädagogik, 54, 5, 46–54.

Garff, Joakim (2006): Sören Kierkegaard: Biographie, 2. Aufl., München: Dt. Taschenbuch-Verl (dtv) – ISBN: 3423342382 3423342382 9783423342384.

Grell, Peter/Rau, Franco (2011): Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 21, 1–23.

Hölterhof, Tobias/Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Partizipation durch Peer-Education: Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-)Bildungsprozessen, in: Partizipative Medienkulturen, Wiesbaden: Springer, 283–299.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaltenborn, Olaf (2001): Der große Karneval: Im Cyberspace ist das ganze Jahr Fasching, in: Journal Phänomenologie, 15, 10–14.

Kierkegaard, Sören (1954): Eine literarische Anzeige, Düsseldorf: Eugen Diederichs.

Kierkegaard, Sören (2004): Entweder/Oder, Simmerath: Grevenberg.

Klafki, Wolfgang (1975): Engagement und Reflexion im Bildungsprozess, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz.

Manheimer, Ronald J. (1977): Kierkegaard as educator, Berkeley: University of California Press.

Mayrberger, Kerstin (2012): Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 21, 1–25.

Prosser, Brian T./Ward, Andrew (2000): Kierkegaard and the internet: Existential reflections on education and community, in: *Ethics and Information Technology*, 2, 3, 167–180.

Turkle, Sherry (1999): *Leben im Netz: Identität in Zeiten des Internet*, Reinbek: Rowohlt.

Verstrynge, Karl (2011): Being and Becoming a Virtual Self: Taking Kierkegaard into the Realm of Online Social Interaction, in: *Kierkegaard Studies Yearbook*, 2011, 303–320.