

Medienbildung als prozessanalytische Perspektive auf Transformationen in sozio-medialen Kollektiven

Patrick Bettinger

Zusammenfassung

Der Beitrag entwirft, basierend auf einer praxeologisch fundierten Bildungstheorie, einen Ansatz von Medienbildung, der Bildungsprozesse als Transformation in sozio-medialen Kollektiven auffasst. Damit soll dem Anspruch begegnet werden, dass Bildung in Zeiten fortschreitender Mediatisierung der Lebenswelt hinsichtlich ihrer Medialitätslagerung zu begreifen ist. Hierzu werden Diskussionsstränge aus der Bildungstheorie, der Praxistheorie sowie der Akteur-Netzwerk-Theorie zusammengeführt. Zentral ist dabei die Annahme, Medienbildung als Prozessgeschehen zu betrachten, innerhalb dessen sich nicht nur aufseiten menschlicher Akteure Veränderungen der Lebensorientierung vollziehen, sondern sich diese erst durch den konsequenten Einbezug der sich ebenfalls verändernden medialen Artefakte adäquat erfassen und beschreiben lassen. Auf dieser Grundlage wird ein spezifischer Ansatz von Medienbildung umrissen, der den Blick auf das Wechselverhältnis von Menschen und Medien richtet.

1. Einleitung

Menschen bauen im Zusammenspiel mit Medien Orientierung auf; sie sind sowohl passiv als auch aktiv im medialen Geflecht beteiligt. Sie eignen sich Medien an, bewegen sich mehr oder weniger selbstverständlich in mediatisierten Welten und entwickeln spezifische medienbezogene Praktiken. Dabei geht auch von Medien an sich ein gewisser Aufforderungscharakter aus, der bspw. von Mediatisierungstheoretikern als mediale Prägräfte beschrieben wird (vgl. Hepp 2013, S. 49ff.). Folgt man neueren sozialwissenschaftlichen Ansätzen, wird die Beziehung von Menschen und Medien als reziprokes Konstrukt verstanden, das von einseitigen Determinismen Abstand nimmt (vgl. Rammert & Schulz-Schaeffer 2002). Medien als elementaren Teil unserer Kultur zu begreifen wirft auch erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragen auf. Das Zusammenspiel von Menschen, Medien und Gesellschaft wird im pädagogischen Kontext unter anderem in Diskursen über Medienbildung verhandelt. Hierbei zeigt sich eine stark unterschiedliche Begriffsverwendung von Medienbildung (vgl. Jörissen 2011), die eine – nicht immer unproblematische – Vielfalt von Verständnissen offenbart. Das Kompositum Medienbildung wird im hier skizzierten Zugang nicht, wie oftmals der Fall, als rein pragmatisch orientierter Oberbegriff verwendet (vgl. Tulodziecki 2011, S. 27), sondern bezüglich seiner beiden Bestandteile *Medien* und *Bildung* differenziert betrachtet und als prozesshaftes Phänomen verstanden, das einer bildungs- und medientheoretischen Fundierung bedarf. Insofern versteht sich der Beitrag als medienbildungstheoretischer Versuch im Sinne einer Perspektive, die „Bildung“ als transformatorisches Prozessgeschehen“ (Jörissen 2011, S. 220) begreift und dabei besonders den Aspekt der Medialität berücksichtigt. Als zentrale bildungstheoreti-

sche Ein- und Abgrenzung werden Bildungsprozesse hier – in einer ersten allgemeinen Annäherung – als Transformationen von Lebensorientierungen verstanden und insofern als eine Form der Veränderung, bei der neue Figuren von Selbst- und Weltverhältnissen entstehen (vgl. Koller 2012, S. 101). Diese Verhältnisse stellen in Form eines Zusammenwirkens der Subjektivitäts- und Objektivitätsdimension den Kern bildungstheoretischer Auseinandersetzung dar (vgl. Marotzki 2007, S. 176). Bildungsprozesse müssen demnach unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen sozialen und historischen Rahmung erschlossen werden und können nicht allein auf die Subjektebene reduziert werden. Die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung legt nahe, Bildung verstärkt im Hinblick auf die sich im Zuge der Verbreitung digitaler Medien verändernden sozio-kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. Hepp 2013) zu untersuchen. Als „Digitale Subjekte“ (Carstensen et al. 2014) agieren Menschen im Zusammenspiel mit medientechnischen Artefakten, die sich mit ungeahnter Geschwindigkeit weiterentwickeln. Es entstehen im Zuge dieser Entwicklung neue Herausforderungen und Problemlagen sowie neue Möglichkeiten, solche zu bewältigen. So bilden sich differenzierte sozio-technische Praktiken heraus, die auf diese veränderte Anforderungslage reagieren, wie bspw. im Bereich der Erwerbsarbeit (vgl. Carstensen, Ballenthien, Winker 2014), aber auch im informellen Zusammenhang ersichtlich wird (vgl. Schachtner & Duller 2014). Bezieht man hier eine Bildungsperspektive im oben beschriebenen Sinne ein, stellt sich die Frage nach Zusammenhängen solcher sozio-technischen Praktiken und der Transformation von Selbst- und Welthaltungen. Der Beitrag widmet sich diesem Gegenstandsbereich und entwirft ein spezifisches Verständnis von Medienbildung, das dem komplexen Wechselverhältnis von Menschen, Medien und Gesellschaft gerecht werden möchte. Zunächst werden hierzu mit der Praxistheorie und der Akteur-Netzwerk-Theorie (kurz: ANT) zwei aktuelle bildungstheoretische Rezeptionslinien aufgegriffen und zueinander in Beziehung gesetzt. Hiervon ausgehend wird im Beitrag dargelegt, inwiefern sich zwischen diesen beiden Rezeptionslinien Konvergenzen zeigen und welche medien-theoretischen Bezugspunkte die ANT aufweist, wodurch ein Zugang zur Medialität von Bildungsprozessen entworfen werden kann.

2. Praxeologie und Akteur-Netzwerk-Theorie als bildungstheoretische Referenzpunkte und Fundament einer Medienbildungstheorie

Das Fundament des im Folgenden darzustellenden Theorieentwurfs einer praxeologischen Medienbildungstheorie gründet auf der bildungstheoretischen Rezeption von zwei Theoriesträngen, die aktuell Einzug in den Fachdiskurs gefunden haben. Der unter 2.1 dargestellte, praxeologische bildungstheoretische Entwurf, wurde erst in den letzten Jahren als eigenständige Linie der Bildungstheorie systematisch ausgearbeitet. Bildungstheorie und Praxistheorie zusammen zu denken schien – bis auf wenige Ausnahmen – längere Zeit keine vielversprechende Option zu sein, was wohl im wesentlichen auf die Rezeption der Praxistheorie zurückzuführen ist, welche in der Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft überwiegend hinsichtlich ihrer Erklärungsleistung für gesellschaftliche Stabilität und die Reproduktion von Ungleichheit herangezogen wurde. Dies betrifft insbesondere das Werk von Pierre Bourdieu,

welches mit dem Habituskonzept das wohl umfassendste Repertoire für erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung liefert. Erst mit den Arbeiten von Wigger (2007; 2009) und insbesondere dem Entwurf einer praxeologischen Bildungstheorie Rosenbergs (2011) wurde umfassend gezeigt, wie auch Praxis- und Bildungstheorie in ein fruchtbares Verhältnis gesetzt werden können, indem der Habitusansatz nicht mehr länger nur als statische Kategorie verhandelt wird, sondern als dynamisches Konzept. Der Beitrag knüpft an diese Linie der praxeologischen Konzeption von Bildung an, bezieht sich aber auch – über Bourdieu hinaus gehend – auf neuere Arbeiten, die in konsolidierender Absicht Praxistheorien als eigenständiges Forschungsprogramm verstehen und die Gemeinsamkeiten verschiedener praxeologischer Ansätze konturieren (vgl. Reckwitz 2003; Schäfer 2013; Schmidt 2012; Hillebrandt 2014). Neben diesem Bezugspunkt wird unter 2.2 die Rezeption der ANT unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten aufgegriffen. Hier konnte vor allem Nohl (2011) überzeugend darlegen, dass die Berücksichtigung der materiellen Dimension bei der Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen auf Basis der ANT vielversprechende Möglichkeiten eröffnet. Hinweise auf die Anschlussfähigkeit der ANT für medienbildungstheoretische Ansätze finden sich zudem bei Schäfer (2007), der praxeologische Anknüpfungspunkte betont. Diese beiden Linien werden nachfolgend dargestellt um anschließend Bezüge herzustellen, welche die Grundlage des hier vertretenen Verständnisses von Medienbildung ergeben.

2.1 Erste bildungstheoretische Rezeptionslinie: Praxistheorie

Mit ihren Überlegungen zur Verbindung von Bildungstheorie mit dem Habitusansatz Bourdieus haben in jüngerer Vergangenheit besonders Wigger (2007; 2009), Rosenberg (2011) und mit Blick auf Möglichkeiten der empirischen Rekonstruktion auch Geimer & Rosenberg (2013) gezeigt, dass der Anspruch qualitativer Bildungsforschung, Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen auch in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu erfassen, mit Bourdieus Theorie der Praxis eine vielversprechende Perspektive eröffnet. Genau wie der Bildungsbegriff setzt auch Bourdieus Habitusbegriff an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft an und geht von einem reziproken Verhältnis beider Ebenen aus (vgl. Wigger 2007, S. 172). Eine zentrale Prämisse der praxeologischen Bildungstheorie ist die Annahme, dass Bildungsprozesse als Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses im Sinne von Habitustransformationen verstanden werden können (vgl. Rosenberg 2011, S. 73ff.). Eine solche Lesart des Habitusansatzes, welche statt der Persistenz und der Statik der inkorporierten Dispositionen die Möglichkeiten des Stabilitätsverlustes in den Blick nimmt, findet vermehrt Einzug in die praxistheoretische Diskussion (vgl. Ebrecht 2004; Schäfer 2013). Auch wenn die Betonung des Habitusansatzes in den meisten Arbeiten Bourdieus auf der Erklärung von Stabilität und Reproduktion des Sozialen liegt, lässt sich eine andere Lesart des Ansatzes, welche habituelle Veränderungen im Sinne von Wandlungsprozessen und Umbrüchen der Lebensorientierung in den Blick nimmt, begründen. Besonders Schäfer (2013, S. 38ff.) macht deutlich, dass Instabilität der Praxis eine – nicht nur bei Bourdieu – bislang stark vernachlässigte praxeologische Kategorie darstellt, obwohl sich in den verschiedensten Praxistheorien hierfür durchaus Ansatzpunkte finden lassen. Bourdieu selbst weist auf die Möglichkeit hin, dass spannungsreiche Konstellationen von Habitus und sozialem Feld denkbar sind, die ‘habituelle

Irritationen' nach sich ziehen können (Bourdieu & Wacquant 2006, S. 164). Zwar bilden Habitus und soziales Feld im Normalfall eine harmonische Beziehung, die von Bourdieu (2001, S. 146) als „Koinzidenzverhältnis“ bezeichnet wird, jedoch können Situationen auftreten, in denen bspw. durch veränderte Feldstrukturen die habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata nicht mehr kongruent zu den Feldstrukturen sind. Hierdurch kann die relative Stabilität des Habitus brüchig werden und damit ehemals funktionale Praktiken scheitern (ebd., S. 204ff.). Dieses Szenario stellt eine grundlegende Figur der praxeologischen Bildungstheorie dar. Das Fundament dieses Aufsatzes kann somit als dynamisches Verständnis des Habitusansatzes bezeichnet werden. Wie aktuell bspw. Rosenberg (2011) und auch Maschke (2013) in ihren Untersuchungen zeigen, sind solche habituellen Umbrüche auch empirisch rekonstruierbar.

Als potenzielle Ausgangspunkte für Habitustransformationen identifiziert Rosenberg (2011, S. 76ff.) drei zentrale Aspekte: (1) die Mehrdimensionalität bzw. die potenziell daraus resultierende mögliche Heterogenität des Habitus, (2) die Iterabilität der Praxis sowie (3) die schon von Bourdieu erwähnte Inkongruenz von Habitus und Feld. (1) Bildungspotenzial aus der Mehrdimensionalität des Habitus ergibt sich für Rosenberg insofern, dass durch Überlagerung unterschiedlicher Logiken der Praxis, die an unterschiedliche Erfahrungsräume gekoppelt sind und so unterschiedliche Habitusdimensionen hervorbringen, Spannungspotenziale entstehen, die schließlich eine Habitustransformation bewirken können. Ein ähnliches Argument führt Schäfer (2013, S. 118f.) an, wenn er gerade durch die fortschreitende Differenzierung moderner Gesellschaften die Herausbildung konfligierender habituellen Schemata konstatiert, die Instabilität des Habitus zur Folge haben können. (2) Die Iterabilität der Praxis, also deren performative Wiederholung und die damit verbundenen Möglichkeit des Andersseins, stellt eine weitere Möglichkeit für eine Habitustransformation dar. So betont Rosenberg (2011, S. 80), mit Verweis auf Butler und Derrida, dass „bei jeder Reproduktion des Habitus [...] demnach ein Moment der Unruhe konstitutiv [ist]“. Der performative Charakter des Habitus bedingt demnach einen Aspekt der Kontingenz, welcher bislang aber in der Rezeption des Ansatzes weitgehend unterbelichtet geblieben ist. Auch diese Begründungsfigur findet eine Entsprechung bei Schäfer (2013, S. 243), der wie Rosenberg betont, dass mit jeder Wiederholung einer Praxis auch deren Verschiebung möglich wird. (3) Die dritte Möglichkeit einer Habitustransformation besteht nach Rosenberg (2011, S. 80ff.) in einer Störung der Relation von Habitus und Feld. Neue und unbekannte Feldlogiken können bei solchen Konstellationen habituelle Dispositionen dysfunktional werden lassen, wodurch Habitustransformationen angestoßen werden können. Nimmt man die Vorstellung zum Ausgangspunkt, dass sich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung Feldstrukturen mit zunehmender Geschwindigkeit ausdifferenzieren und wandeln, so kann von einer Zunahme von solchen Passungsschwierigkeiten zwischen Feld und Habitus ausgegangen werden. Nicht zuletzt zeichnet sich in Form gesellschaftlicher Mediatisierung (Krotz 2007) ein Wandel sozialer Felder ab, der mit hoher Geschwindigkeit zur Entgrenzung tradiertter Strukturen beiträgt und durch einen Wandel der medienkommunikativen Bedingungen neue Feldlogiken hervorbringt (vgl. Hepp 2013, S. 63ff.).

Zudem knüpfen die hier entfalteten Überlegungen daran an, dass auch Artefakte die Praxis irritieren (vgl. Schäfer 2013, S. 357) und somit habituelle Instabilität bewirken können. Bil-

dungstheoretisch gewendet ließe sich bei solchen Konstellationen von einer Auseinandersetzung mit Problemlagen sprechen, bei welchen die bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse keine ausreichende Orientierung mehr bieten, wodurch deren grundlegende Transformation – also Bildung – erforderlich wird (vgl. Koller 2012, S. 15ff.). Ähnlich wie die veränderten Feldstrukturen, die ehemalige habituelle Passungsverhältnisse aufheben, sind auch durch neuartige oder veränderte Artefakte bzw. Artefakt-Relationierungen Passungsschwierigkeiten denkbar. Besonders digitale Medien, die sich nicht nur in sehr kurzen Abständen verändern, durch ihr Strukturmerkmal der Offenheit Gestaltungsspielräume ermöglichen, aber auch verschiedene subversive Praktiken zulassen und zudem in immer mehr Lebensbereichen relevant werden, können – so die hier verfolgte These – solche Diskrepanzen hervorrufen. Eine bildungstheoretische Analogie der hier angesprochenen Ausgangssituation von Bildung findet sich in der prominenten Figur der Fremdheitserfahrung (vgl. Koller, Marotzki & Sanders 2007). Auch Dinge können, wie Nohl (2011, S. 187ff.) betont, Fremdheitserfahrung auslösen und somit die Lebensorientierung verändern. Irritation, die im Sinne von Fremdheitserfahrungen durch Artefakte transformatorisches Potenzial entfalten und damit Bildungsprozesse auslösen, sind im Zusammenhang mit digitalen Medien in vielerlei Form vorstellbar. So kann angenommen werden, dass bspw. nicht nur über das Social Web Konfrontationen mit dem Fremden möglich sind, sondern auch die physisch-materielle Seite digitaler Medien, in Form der Auseinandersetzung mit neuen Geräteklassen, zu Fremdheitserfahrungen führen und damit Veränderung von Praxen anstoßen kann.

Für eine *Medienbildungstheorie* erscheint ein praxeologisches Fundament aus mehreren Gründen geeignet. Die der Praxeologie inhärente Performativitätsperspektive erweist sich als passender Anknüpfungspunkt für die Betrachtung des für die Bildungstheorie wesentlichen Aufbaus von Orientierungswissen. Marotzki (2007) zeigt am Beispiel der Verschränkung von virtuellen und physisch-materiellen Welten, dass Performativität von Bildungsprozessen vor dem Hintergrund der zunehmenden Medienvermitteltheit von Welt ein grundlegender Modus der Subjektkonstitution darstellt. Mit Blick auf die gegenwärtige Medienentwicklung – die sich z.B. in Form der Etablierung des Social Web im sozialen Alltag konkretisiert – so lässt sich weiter feststellen, ist eine praxeologische Sicht hilfreich, da sie dem Umstand gerecht wird, dass diese medialen Formate im westenlichen inhaltsleere Strukturgefüge darstellen, die erst durch spezifische mediale Artikulationspraxen ihre Konstitutionskraft entfalten (vgl. Jörissen 2011, S. 226). Der Forderung, die Prozesshaftigkeit von Bildung in den Blick zu nehmen, kann ebenfalls durch eine praxistheoretisch orientierte Bildungstheorie entsprochen werden. Soziale Praktiken sind stets als temporales Geschehen aufzufassen, das sich erst in seiner prozesshaften Vollzugswirklichkeit als sinnhaftes Geschehen entfaltet (vgl. Schmidt 2012, S. 51ff.). Ein weiterer Grund, der für die praxeologische Grundlegung einer Medienbildungstheorie spricht, ergibt sich durch den Anspruch der Praxistheorien, die Subjekt-Objekt Dichotomie zu umgehen und gerade das Wechselspiel der Vermittlung von Strukturen und deren Hervorbringung durch Praktiken in den Vordergrund zu rücken. Diesen Anspruch teilt die Bildungstheorie, wenn sie Bildung als Veränderungsprozess auffasst, der sowohl Selbst- als auch Weltverhältnisse betrifft und nach der Vermitteltheit dieser Ebenen fragt. Darüber hinaus kann argumentiert werden, dass die Praxistheorien durch den Einbezug von Materialität als grundlegende

Dimension der sozialen Welt einen wichtigen Aspekt aufgreifen (vgl. Hillebrandt 2014, S. 31ff.), der bildungstheoretisch oft vernachlässigt wird (vgl. Meyer-Drawe 1999). Die Rolle der dinglichen Umwelt sowie der Körper stellen nicht nur ausbaufähige bildungstheoretische Kategorien dar, sondern erweisen sich auch für die Medienbildungstheorie als hoch interessant. So kann ein praxeologischer Zugang zu Medienbildung über die Materialitätsdimension die Rolle medialer Artefakte auch in physischer Hinsicht berücksichtigen bzw. auch gegenwärtigen Entwicklungen gerecht werden, die als eine zunehmende Verschmelzung von medialen Artefakten mit menschlichen Körpern in Erscheinung treten, wie bspw. in Form von verschiedenen Smart-Devices oder Wearable-Technologien. Hierbei gilt es, der spezifischen Qualität der Materialität von Medien Rechnung zu tragen und nicht in Reduktionismen zu verfallen, die lediglich die physisch-materielle Ebene medialer Artefakte oder deren semiotische Dimension in den Blick nehmen.

Um besonders die zuletzt genannten Anknüpfungspunkte näher zu beleuchten und darzustellen, welche Implikationen sich hieraus für eine Medienbildungstheorie ergeben, wird im Anschluss an aktuelle Überlegungen zur Verbindung von ANT und Bildungstheorie erörtert, wie auch gerade die praxeologische Bildungstheorie von der ANT profitieren kann, um der Anforderung gerecht zu werden, auch die Medialität von Bildungsprozessen erfassen zu können. Gerade durch die Zusammenführung beider Ansätze können die beschriebenen Anforderungen an eine Medienbildungstheorie eingelöst werden, wie nachfolgend gezeigt wird.

2.2. Zweite bildungstheoretische Rezeptionslinie: Akteur-Netzwerk-Theorie

Der zweite Bezugspunkt für den hier dargelegten Ansatz besteht in der bildungstheoretischen Rezeption der ANT. Da es sich bei der ANT um ein sehr umfangreiches Unterfangen handelt, dessen komplette Darstellung zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen würde, sollen im Folgenden lediglich wenige grundsätzliche Punkte angesprochen und einige Aspekte herausgegriffen werden, die für den hier intendierten Zusammenhang wichtig erscheinen (vgl. für einen Überblick über die ANT z.B. Belliger & Krieger 2006).

Aus den Science and Technology Studies kommend erfährt die ANT seit einigen Jahren zunehmende Aufmerksamkeit in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Maßgeblich wurde die ANT von Bruno Latour und Michel Callon in den 1980er Jahren entwickelt. Der kontrovers diskutierte Ansatz stellt einen in vielerlei Hinsicht alternativen Zugang zu lebensweltlichen Phänomenen dar, wobei das prägnanteste Merkmal sicherlich die konsequente Berücksichtigung nicht-menschlicher Akteure (sogenannter Aktanten) als eigenständige Handlungsträger ist (vgl. Latour 2000, S. 219). Folgt man der ANT, tragen nicht-menschliche Akteure gleichermaßen zur Stabilisierung des Sozialen bei wie menschliche Akteure (Ruffing 2009, S. 29f.). Dieser Grundsatz wird von der ANT als verallgemeinertes Symmetrieprinzip bezeichnet (vgl. Callon 2006). Ähnlich wie die Praxistheorien stellt die ANT den Subjekt-Objekt-Dualismus der Sozialwissenschaft in Frage (vgl. Reckwitz 2003, S. 298). Während die Praxeologie hier von der Inkorporierung und durch Praxis erneuten Hervorbringung gesellschaftlicher Struktu-

ren ausgeht und den Habitus als generatives Prinzip betrachtet, der als Bindeglied zwischen Feld und Dispositionen der Akteure fungiert, fokussiert die ANT mit ihrem Symmetrieprinzip dagegen das Verhältnis zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren, welches sie als gleich gewichtet auffasst und damit die Trennung von materieller und sozialer Welt negiert. Die ANT positioniert sich mit ihrer Rehabilitation des Materiellen jenseits eines Sozial- oder Technikdeterminismus (Belliger & Krieger, 2006, S. 22). Ihre Grundannahmen spiegeln sich prägnant in der Auffassung wider, dass „Zeichen, Menschen, Institutionen, Normen, Theorien, Dinge und Artefakte Mischwesen [bilden], techno-soziale-semiotische Hybride, die sich in dauernd verändernden Netzwerken selbst organisieren“ (ebd., S. 23). Die Hybridakteure bilden dynamische Netzwerke, deren Aufrechterhaltung ständige Anstrengung erfordert. Dieses performative Zusammenspiel der Elemente wird durch sogenannte Mittler und Zwischenglieder bestimmt, welchen die Produktion von Sozialität obliegt (vgl. Latour 2007, S. 69). Zwischenglieder transportieren „Bedeutung oder Kraft ohne Transformation“ (ebd., S. 70), Input und Output sind bei ihnen fest definiert. Sie funktionieren daher im Sinne von „Black Boxes“, und tragen zur Stabilisierung und Komplexitätsreduktion eines Netzwerks bei (vgl. Belliger & Krieger 2006, S. 43). Bei Mittlern ist dagegen nie klar, welcher Output aus dem Input folgt, da sie spezifische Funktionsweisen haben. „Mittler übersetzen, entstellen, modifizieren, und transformieren die Bedeutung oder die Elemente, die sie übermitteln sollen“ (vgl. Latour 2007, S. 70). Mittler stehen in der ANT somit für den Aspekt der Unvorhersagbarkeit bei der Entstehung von Netzwerken und bilden den wesentlichen Bezugspunkt für Analysen von Akteur-Netzwerken.

Deutlich wird die oftmals unterstellte Nähe der ANT zu den Praxistheorien (vgl. z.B. Schäfer 2013, S. 251ff.; Hillebrandt 2014, S. 76ff.) unter anderem an Latours Handlungsbegriff. Seine Auffassung, dass Handeln „nicht unter der vollen Kontrolle des Bewusstseins“ (Latour 2007, S. 77) steht, weist eine gewisse Nähe zum Konzept des impliziten Wissens auf, das als Grundlage habitualisierten Handelns in den Praxistheorien gelten kann. Handeln ist aus Sicht der ANT als Prozess zu begreifen, bei dem heterogene Kräfte zwischen Menschen und Dingen zusammenwirken. Es kann an nicht-menschliche Akteure delegiert werden und wird so raumzeitlich konserviert. Entgegen der oftmals in praxeologischen Ansätzen vorzufindenden Fokussierung auf Stabilität des Sozialen und dessen Reproduktion betont Latour deutlich den Kontingenzaspekt und weist auf die Unvorhersagbarkeit hin, die für ihn besonders daher rührt, dass er Handeln stets als kollektiven Akt begreift, der sich durch das Zusammenspiel von verschiedenen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten ergibt (vgl. ebd.). Dementsprechend findet Handeln für Latour als verteilter Prozess statt, der stets neu zu bestimmen ist und zunächst keinen eindeutigen Ausgangspunkt haben muss. Folgt man der Perspektive der ANT wäre es zu einfach davon auszugehen, dass der Ursprung des Handelns Akteure sind, vielmehr ist Handeln für ihn „nicht lokalisierbar, sondern stets verlagert, verschoben, dislokal“ (ebd., S. 82) und dementsprechend nur als kollektiver Netzwerkprozess zu begreifen. In Abgrenzung zur traditionellen Soziologie spricht Latour daher von Kollektiven statt von Gesellschaft und betont damit seine Auffassung verteilter Handlung. Kollektive können als heterogene Beziehungsnetze verstanden werden, in denen menschliche und nicht-menschliche Elemente sich stets in dynamischen Relationen bewegen und temporär Stabilität erzeugen.

Besonders ausführlich widmet sich Nohl (2011) in seiner *Pädagogik der Dinge* dem Potenzial der ANT für lern- und bildungstheoretische Zusammenhänge. Er zeichnet nach, wie die Bedeutung der dinglichen Umwelt für pädagogische Phänomene über eine Verbindung der ANT mit den pragmatistischen Positionen von Peirce und Dewey sowie der praxeologischen Wissenssoziologie Mannheims erfasst werden kann. Ein zentraler Ansatzpunkt Nohls stellt der unscharfe Handlungsbegriff der ANT dar, der sich weder einem Intentionalismus noch einer Strukturbedingtheit oder einem Automatismus zuordnen lässt (ebd., S. 40). Anhand der Rekonstruktion eines Bildungsprozesses, der als Austauschprozess einer Person mit einem digitalen Artefakt exemplarisch betrachtet wird, zeigt Nohl, wie Bildung mit der ANT als Entstehung neuer Hybridakteure verstanden werden kann (ebd., S. 110ff.). In der Wechselwirkung zwischen menschlichem Akteur und dinglichem Aktant entstehen „neue Dingfunktionen“ (ebd., S. 96), die der Entstehung neuer menschlicher Orientierungen entsprechen und damit als Bildungsprozesse bezeichnet werden können. Veränderungen im Zuge von Bildungsprozessen sind, folgt man Nohl, nicht nur auf personaler sondern auch auf dinglicher Seite zu beobachten. Dementsprechend geht Nohl bei seiner Analyse vor. Er zeigt, wie sich in Folge des Aufeinandertreffens einer Person mit einem digitalen Artefakt, hier in Form eines Computers und dem Internet, über verschiedene Phasen hinweg sowohl die Lebensorientierung der Person, wie auch die Dingfunktion wandelt. Der neu entstandene Hybridakteur – ein Mensch mit eigener, sich im Laufe des Bildungsprozesses verändernder Homepage – weist im Unterschied zu vorherigen Akteurs-Konstellationen eine neue und eigene Qualität im Sinne spezifisch veränderter Praktiken auf, die nur durch das Zusammenspiel von Akteuren und Aktanten in der vorliegenden Prägung entstehen konnten (ebd., S. 115).

Die am unscharfen Handlungsbegriff der ANT orientierte Kritik Nohls wird auch von Schäffer (2007) geteilt, der – anders als Nohl – eine praxeologische Variante der ANT skizziert, sich dabei aber ebenfalls an Karl Mannheim orientiert. Als Folgerung sieht Schäffer eine Notwendigkeit, „denjenigen technischen Dingen eine potenziell eigenständige Dimension zuzugestehen, die wichtig sind für die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraumes“ (ebd., S. 62). Die in diesen Erfahrungsräumen entstehenden, existenziellen Passungsverhältnisse sind laut Schäffer nicht nur zwischen Menschen denkbar, sondern auf das Verhältnis von Mensch und Technik auszuweiten. Schäffer hebt hervor, dass die Anerkennung eines „Quasi-Habitus“ medientechnischer Dinge eine wichtige Dimension für den Nachvollzug der Verflechtungen zwischen Menschen und Technik darstellt. Er zeigt an empirischen Beispielen, wie sich unterschiedlichen Zugehörigkeiten zu Kollektiven aus Hybridakteuren durch verschiedene Konstellationen von Quasi-Habitus der Technik und menschlichem Habitus dokumentieren. Die von Schäffer beschriebene Möglichkeit habitueller Spannungsverhältnisse zwischen Mensch und Technik stellen demnach einen möglichen Ausgangspunkt für eine Habitustransformation dar, wie sie die praxeologische Bildungstheorie konzipiert. Die „Formen der habituellen Nichtübereinstimmung“ (ebd., S. 65) können ein Scheitern sowie eine Neuausrichtung des Habitus zur Folge haben und demnach als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse fungieren.

3. Die ANT als Zugang zur Medialität von Bildungsprozessen

Wie können nun die beiden Stränge der praxeologischen Bildungstheorie und der ANT zusammengeführt werden? Inwiefern haben diese Ansätze das Potenzial, Grundlage einer Medienbildungstheorie zu sein? Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst auf die medientheoretischen Implikationen der ANT näher eingegangen und daran anschließend dargelegt, wie eine praxeologisch orientierte Bildungstheorie durch Anschlüsse an die ANT die Medialität von Bildungsprozessen erfassen kann.

Nach Schüttpelz (2013, S. 18) kann die ANT zu einem gewissen Teil immer schon als Medientheorie verstanden werden, da deren Vertreter sich nicht nur von Anfang an für medientechnische Zusammenhänge interessierten, sondern sich insbesondere in zahlreichen Arbeiten damit auseinandersetzten, wie Geflechte von ‚Mittlern‘ Akteur-Netzwerke aufrecht erhalten. Die in der ANT dargestellten Abläufe sind im weitesten Sinne an Medien gebunden, wobei nicht von vornherein festgelegt wird, an welcher Stelle Medien in Handlungsketten in Aktion treten (ebd., S. 15). Wie Thielmann (2013, S. 377) betont, liegt die Leistung der ANT darin, „eine Darstellungsweise zu ermöglichen, die ‚das Soziale‘ und ‚das Technische‘ jeweils ineinander einbettet“ und dabei das Dazwischenliegende – also das Mediale – hervorhebt. Technik ist für Latour (2006, S. 395) letztlich nichts anderes als ein „Augenblick [...], in dem soziale Konstellationen durch die Gruppierung von Akteuren und Beobachtern Stabilität erhalten“. Häufig nimmt Technik die Form von Black Boxes ein und wirkt dementsprechend im Hintergrund als stabilisierender Faktor in Akteur-Netzwerken, den wir erst dann bemerken, wenn er nicht wie gewünscht funktioniert. Zwischenglieder werden in diesem Fall zu Mittlern, die Stabilität des Netzwerks wird aufgehoben und es können neue Verknüpfungen entstehen.

Die ANT weist eine Nähe zu den medientheoretischen Positionen von Kittler und McLuhan auf, da diese Positionen die Auffassung teilen, dass die Botschaft nicht vom Medium zu trennen ist und dass Mensch und Technik in einem wechselseitigen Verhältnis stehen (vgl. Wieser 2012, S. 107; Ruffing 2009, S. 10). Das Medialitätsverständnis der ANT zeichnet sich in erster Linie durch ihren Symmetrieanspruch aus, der Akteure und (mediale) Aktanten gleichermaßen den Status fundamentaler Kräfte sozialer Stabilisierung zugesteht:

„Die ANT betrachtet Medien nicht länger als Objekte, sondern als Versammlung unterschiedlichster Elemente, als bloß temporär stabilisierte sozio-technische Arrangements, die jeweils dazu gebracht werden, etwas zu tun. Die ANT versteht Medientechniken [...] als Mediatoren, die verändern, transformieren, verschieben, modifizieren, wovon man denkt, dass sie es transportieren, übermitteln und weitergeben.“ (Wieser 2012, S. 110)

Medien sind demnach im Wesentlichen durch das definiert, was sie in Kollektiven tun, d.h. welche Veränderungen sie bewirken und welchen Unterschied sie machen. Sie sind, wie Schüttpelz (2013, S. 56) es ausdrückt „irreduzibel“, d.h. sie können nicht allein auf soziale, semiotische oder technisch-materielle Größen beschränkt werden. Die drei Größen stehen stets in einer ko-produktiven Beziehung zueinander und müssen in ihrer ganzen Heterogenität be-

trachtet werden. Die ANT legt damit ein sehr breites Medienverständnis zugrunde, das in gewisser Weise empirizistisch vorgeht, indem sie zunächst sehr kleinschrittig danach fragt, wie etwas von wem auf welche Weise als Element in Akteur-Netzwerken in Erscheinung tritt und einen Unterschied ausmacht. Von dieser Betrachtung ausgehend kann schließlich entschieden werden, ob es sich um Mittler oder Zwischenglieder handelt, ob und wie Handlung delegiert wurde, ob Handlungsprogramme in Black Boxes übertragen wurden usw.. Die ANT begreift Artefakte als temporal durch spezifische Praktiken und ihre Materialität stabilisiert, wodurch sie vorübergehend zum Mittel werden, danach aber wieder Medium sein können (Wieser 2012, S. 120). Medien – so könnte man folgern – konstituieren sich als solche im wesentlichen durch ihre Rolle, die sie im Zusammenspiel mit Praktiken einnehmen und als eigenmächtige Handlungsträger (De-)Stabilisierung in Kollektiven bedingt. Medialität kann daher im Sinne der ANT als etwas verstanden werden, das erst im Zuge ihrer performativen Vollzugswirklichkeit durch Akteure und Aktanten hergestellt wird und sich nicht bereits im Vorfeld bestimmen lässt. Das, was man übergreifend als digitale Medien bezeichnen könnte, stellt somit aus Sicht der ANT zunächst einmal Elemente von hybriden Kollektiven bzw. Teile von Akteur-Netzwerken dar. Erst durch die Betrachtung der spezifischen Verknüpfung von Praktiken und medialen Artefakten zeigt sich, wie Relationen erzeugt, Handlung verschoben und delegiert und somit die Elemente zueinander in Beziehungen gesetzt werden, die sich als stabil oder instabil erweisen. Wie Hepp (2013, S. 52f.) in Bezug auf Latour anmerkt entspricht diese Vorstellung von *medialer agency* der Idee medialer Prägräfte des Mediatisationsansatzes. Auch hier geht es darum, die Spezifik der medialen Vermittlung in sozialen Zusammenhängen in den Blick zu nehmen. Es lässt sich resümieren, dass die impliziten Medialitätsvorstellungen der ANT nahe legen, die Wechselwirkungen, die sich in Kollektiven zwischen Menschen und Medien entfalten, immer für den bestimmten Fall analysiert werden müssen. Dabei sind die in mediale Artefakte eingeschriebenen Handlungsprogramme – aus praxeologischer Sicht wäre hier mit Schäffer (2007) vom Quasi-Habitus zu sprechen – als eigenständige Größe zu betrachten und hinsichtlich ihrer Rolle bei den hier fokussierten habituellen Umbrüchen zu untersuchen.

Ein weiteres Charakteristikum der ANT, das medientheoretisch relevant erscheint, geht von ihrer erkenntnistheoretischen Grundlage aus. Die ANT verbindet Materialität mit einem semiotischen Modell und entwirft somit einen Zugang, der zugleich zwei Seiten von Medialität in den Blick nimmt. Aus Sicht der ANT lässt sich kein klarer Bruch zwischen Dingen und Zeichen feststellen, sondern beides steht in kontinuierlicher Beziehung zueinander in Form von „ineinander geschachtelten Elementen, deren jedes die Rolle eines Zeichens für das vorangehende und die eines Dings für das nachfolgende Element spielt“ (Latour 2000, S. 70). Damit positioniert sich die ANT in der Nähe von Ssatures erkenntnistheoretischer Position, der das Zeichen als „unterrennbare Einheit von Signifikat und und Signifikant“ (Belliger & Krieger 2006, S. 26.) begreift. Insofern besteht für die ANT weder eine unbezeichnete Wirklichkeit noch zeichenlose Gedanken. Technische Artefakte können in Akteur-Netzwerken sowohl als physisch vorhandene Dinge sowie als Zeichenträger Wirkung entfalten, beide Ebenen werden von der ANT gleichermaßen in den Blick genommen. Die von der ANT postulierte Hybridität von Kollektiven impliziert damit eine Beziehung zwischen der materiellen und semiotischen

Ebene im Sinne eines Differenzgeflechts, die sich entlang von reversiblen Assoziationssketten durch Artikulationsprozesse erweitert. Somit entsteht in der heutigen Welt ein immer größer werdendes Netz auf unterschiedlichen Hybridakteuren in Form real gewordener semiotischer Netzwerke (vgl. Belliger & Krieger 2006, S. 28ff.).

Die in der hier eingenommenen Perspektive verwendete Attribution der Kollektive als *sozio-medial* hebt somit den spezifischen Analysefokus hervor, der auf der Entstehung von Hybridkonstellationen liegt, deren Medialität sich als spezifische Formen temporärer Stabilisierung von Verbindungen zwischen den Elementen eines Akteur-Netzwerks zeigt. Dabei muss, wie erwähnt, stets neu bestimmt werden, inwiefern etwas in einem Kollektiv als Medium fungiert, also den (Transformations-)Prozessen in Kollektiven auf bestimmte Art und Weise eine neue Qualität verleiht. Die Medialität digitaler Medien, die aus Sicht der ANT sowohl in Bezug auf deren physisch-materieller Daseinsform sowie deren Zeichenhaftigkeit zu fassen ist, wäre demnach stets für den konkreten Fall zu bestimmen und zu hinterfragen

4. Medienbildungsprozesse als Transformationen in sozio-medialen Kollektiven

Über eine Verbindung der praxeologischen Bildungstheorie mit einer medientheoretisch geprägten Lesart der ANT wurde oben gezeigt, wie Medienbildung als prozessanalytische Perspektive einen differenzierten Blick auf das komplexe Wechselverhältnis von Menschen und Medien ermöglicht. Die praxeologische Konzeption von Bildung als Habitustransformation – so der Grundgedanke – kann durch die ANT als praxeologische Analysekategorie befruchtet werden, um Wechselwirkungen von (medialen) Artefakten und Praxen beschreibbar zu machen (Schäfer 2013, S. 354ff.). Aus Sicht der ANT reduzieren Artefakte Komplexität „indem sie Interaktionen rahmen, sie zusammenhalten und auf Dauer stellen, das heißt, sie lokalisieren Interaktion. Doch zugleich globalisieren sie indem sie immer schon auf andere Orte und Zeiten verweisen, auf das, ‚was in ihnen steckt‘, was an sie delegiert wurde“ (Wieser 2008, S. 424). Sie sind als eigenständige Aktanten an Praktiken beteiligt und müssen somit auch bezüglich ihrer Bedeutung für deren Veränderung betrachtet werden. Die praxeologisch relevanten Fragen, wie Veränderungen materieller Artefakte mit einem Wandel der Praxis einhergehen können und „inwiefern Irritationen habitualisierter Praktiken gerade von der genuine Qualität der Artefakte selbst ausgehen können“ (Schäfer 2013, S. 357), wären demnach zentral für eine Medienbildungstheorie im hier dargestellten Verständnis.

Die ANT teilt mit der praxeologischen Bildungstheorie die Annahme, dass soziale Gefüge als dynamisch zu begreifen sind und Brüche aufweisen können. Die dauerhafte Stabilität sozialer Entitäten wird von der ANT als Ausnahme betrachtet und ein performatives Konstitutionsprinzip als Ausgangspunkt genommen (Latour 2007, S.62f.). Die durch „Interaktionen, Transaktionen, Aushandlungen und Vermittlungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren“ (Belliger & Krieger 2006, S. 38) entstehenden Netzwerke sind flüchtige Gebilde, die immer wieder aufs Neue hergestellt werden müssen. Erst die (von Latour mit „Übersetzung“

bezeichnete) Zuschreibung von Rollen und Funktionen durch kommunikative Handlungen bringen Beständigkeit der Netzwerke hervor. Dieser Prozess darf aus Sicht der ANT aber nicht als intentional missverstanden werden, sondern entspricht vielmehr einer verteilten „Netzwerkdynamik“, wobei Akteure als Konstrukte aus verschiedenen Elementen zu verstehen sind (ebd., S. 39). Im Zusammenspiel von Akteuren und Aktanten entstehen im Zuges des Abgleichen der Handlungsprogramme, die bspw. auch technischen Artefakten innewohnen, Hybridakteure und schließlich Kollektive, die als fraktale Gebilde weder einen Anfangs- noch einen Endpunkt aufweisen (ebd., S. 43). Diese Konstrukte werden nun zum Ausgangspunkt der hier skizzierten praxeologischen Medienbildungstheorie, die folglich ihren Blick auf Bruchstellen sozio-medialer Kollektive richtet. Fragen einer solchen Bildungstheorie wären demnach, wie im verteilten Zusammenspiel von Menschen und Artefakten wechselseitige Stabilisierungsversuche unternommen werden, diese gegebenenfalls scheitern oder auch gelingen, wie neue sozio-mediale Hybridakteure entstehen und wie sich in diesem Vorgang Medialität als Prozesseigenschaft durch die beteiligten Größen konstituiert.

Der von Nohl (2011, S. 170) eingenommene Blick auf sozio-dingliche Kollektive als Bezugspunkt von Bildungsprozessen wird in diesem Theorieentwurf in einem abgewandelten Verständnis als Fokus auf *sozio-mediale Kollektive* ausgelegt. Die Verbindungen in sozio-medialen Kollektiven sind als habitualisierte Praktiken stabilisiert, können aber durchaus irritiert werden und somit umschlagen. Solche Prozesse können bspw. durch die „Fremdheit der Dinge“ (ebd., S. 181), also durch Artefakte, die sozio-mediale Kollektive zumindest temporär destabilisieren, ausgelöst werden. Das grundsätzliche Postulat der Fragilität von Kollektiven kommt damit der Perspektive einer praxeologischen Bildungstheorie entgegen, die sich für Momente der Destabilisierung und des Umbruchs als Einfallstore für Habitustransformationen interessiert. Indem die ANT „[...] die Assoziationen und Relationen [verfolgt], durch welche Dinge und Praktiken miteinander verbunden werden“ (Wieser 2012, S. 109), kann sie als Analysekategorie einer praxeologisch fundierten Bildungstheorie Prozesse der Habitustransformation über rein subjektive Perspektiven hinaus sichtbar machen. Die Akteure und Aktanten in sozio-medialen Kollektiven treffen nicht voraussetzungslos aufeinander, sondern sind – folgt man Schäffer (2007) – mit einem Habitus bzw. Quasi-Habitus ausgestattet. Die von Schäffer (ebd., S. 63ff.) mit Verweis auf Mannheim als Kontagion bezeichneten, existenziellen Passungsverhältnisse bestimmter Habitus/Quasihabitus-Konstellationen würden im Falle transformatorischer Bildungsprozesse irritiert. Über die Rekonstruktion des Quasihabitus und *modus operandi* medientechnischer Dinge (ebd., S. 65), wird Medienbildung so als Rekonstellation habitueller Passungsverhältnisse sozio-medialer Kollektive ersichtlich. Hierbei, so die Annahme im Anschluss an die praxeologische Bildungstheorie, können Irritationen der habituellen Passungsverhältnisse transformatorisches Potenzial entfalten und so neue Hybridakteure hervorbringen, die einen veränderten Habitus aufweisen. Wesentlich ist hierbei, dass Habitus-transformationen sowohl auf Seiten der Akteure wie auch der Aktanten vonstatten gehen, dass als auch die medialen Artefakte sich verändern. Insofern nimmt der vorliegende Ansatz eine *gemäßigte Lesart* der ANT zur Grundlage, da den Akteuren und Aktanten zumindest ein Teil Stabilität in Form inkorporierter habituellen Dispositionen zugestanden wird, die nicht in jeder Situation von Grund auf neu hergestellt werden müssen.

Während Rosenberg (2011) den Schwerpunkt der praxeologischen Bildungsforschung auf den Einbezug von eigenständigen Feldrekonstruktionen legt, die in Relation zu sich verändernden Habitus gesetzt werden, wird im vorliegenden Theorieentwurf der Fokus auf die Bedeutung von sozialen und medialen Verflechtungen für Bildungsprozesse gerichtet. Dementsprechend wurde mit der ANT der Blick auf sozio-mediale Kollektive gerichtet, in denen sich Menschen und mediale Artefakte in einem dynamischen Austauschverhältnis befinden. Diese Prozesse sind von Unbestimmtheiten geprägt, wie mit Verweis auf die Kontingenzperspektive der ANT gezeigt wurde. Somit stellt auch die Iterabilität der Praxis als Einfallstor für Bildungsprozesse in sozio-medialen Kollektiven einen wichtigen Bezugspunkt dar. Die Möglichkeit der Abweichung im performativen Praxisvollzug erscheint durch die Widerständigkeit, Wandelbarkeit und Offenheit medialer Artefakte nicht nur als seltene Ausnahme. Die Heterogenität der Kollektive birgt die Möglichkeit der Verschiebung und Irritation von Praxis, indem die zusammenwirkenden Elemente durch ihren 'Eigensinn' Abweichungen und Irritationen von Praxisvollzügen bedingen können. Die spezifische Qualität (medialer) Aktanten in diesen Prozessen kann über die ANT als Analysekategorie erschlossen werden, indem die Rolle der Medien nie von vornherein festgelegt, sondern jeweils neu bestimmt wird. Dabei gilt es genau zu prüfen, ob Artefakte als Zwischenglieder oder Mittler auftreten und hierbei Veränderungen der Relationierungen in Kollektiven (mit) bewirken.

Ein solches Medienbildungsverständnis, welches auf das theoretische Repertoire der ANT zurückgreift, findet sich in Ansätzen in der neueren medienpädagogischen Diskussion wieder. Entsprechende Anknüpfungspunkte an diese Diskussion werden hier kurz skizziert. Medienbildung kann von dem hier eingenommenen Standpunkt aus mit Jörissen (2015) als verteilter Prozess aufgefasst werden, bei dem die Möglichkeitsräume für menschliche Akteure von heterogenen Ensembles aus hybriden Formationen, Menschen und Dingen abhängen. Bildungsprozesse sind demnach auf einer "Ebene der Transformation subjektivierender Relationierungen" (ebd., S. 228) angesiedelt und können nicht mehr länger als primär an (menschliche) Subjektivitäten geknüpft verstanden werden. Der Gedanke, Bildung nicht nur als eine an Menschen geknüpften Prozess zu denken, findet sich auch bei Meyer (2014). Meyer bezieht sich auf das Potenzial der ANT zur Erklärung der Veränderung von Welt in Bildungsprozessen (ebd., S. 165f.). Überlegungen zu einer Form der verteilten Bildung stellt Koenig (2013) an, der das sich in Bildungsprozessen verändernde Subjekt nicht als personale Einheit auffasst, sondern dessen Eigenschaften auf die Community überträgt. Auch Koenigs Arbeit erscheint an die hier skizzierte Perspektive anschlussfähig, da er ebenfalls Praktiken als Kristallisationspunkte von Bildung fokussiert und – letztlich zwar ohne dezidierten Bezug zu Latour – Bildung ebenfalls als nicht ausschließlich an Menschen gebundenen Vorgang auffasst, sondern offene Online-Communities als Entitäten betrachtet, in denen Bildung verwirklicht wird (vgl. ebd., S. 293ff.). Trotz der gezeigten Verbindungslinien zur medienpädagogischen Rezeption der ANT steht eine umfassende Ausarbeitung eines solchen Theorieentwurfs noch aus.

5. Ausblick: Praxeologische Medienbildung als theoretisches und empirisches Projekt

Die von Rosenberg in Hinblick auf die Stärke der praxeologischen Bildungstheorie hervorgehobene Möglichkeit zur Begegnung des bildungstheoretischen Defizits der „Weltvergessenheit“ (Rosenberg 2010) wird im hier vorgestellten Ansatz modifiziert zu einer Berücksichtigung der *Medienvergessenheit* der Bildungstheorie. Über eine Verbindung von Bildungs-, Praxis- und Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), können Bildungsprozesse als Transformationen des Habitus im Hinblick auf ihre sozio-mediale Spezifik erschlossen werden. Die Kontingenzzperspektive der ANT wie auch ihre Anerkennung von Diskontinuität und Veränderlichkeit der Kollektive erscheint, wie gezeigt wurde, bildungstheoretisch interessant und anschlussfähig. Auch wenn im vorliegenden Beitrag der Schwerpunkt auf die Darstellung von Konvergenzen der dargelegten Ansätze gelegt wurde, ist nicht von der Hand zu weisen, dass sich aus den hier skizzierten Eckpfeilern einer praxeologischen Medienbildungstheorie auch offene und klärungsbedürftige Punkte ergeben. So sind praxeologische Bildungstheorie und ANT nicht einfach ineinander überführbar. Abschließend werden zumindest zwei klärungsbedürftiger Aspekte angesprochen, welche sich aus der dargelegten Zusammenführung ergeben.

Es scheint diskussionswürdig, wie sich eine Medienbildungstheorie, die an die ANT anknüpft und sozio-mediale Kollektive in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung rückt, bezüglich ihres Subjektverständnisses positioniert. Ein sich über reflexive Verhältnisse emanzipierendes Subjekt, wie es in der Bildungstheorie häufig vorzufinden ist, findet sich weder in der Praxeologie noch bei der ANT. Hier stellt sich die Frage, ob und in welcher Form bildungstheoretisch bedeutsame Eigenschaften wie Widerständigkeit, Emanzipation und reflexive Distanznahme den in der hier dargelegten Konzeption von Medienbildung vorhandenen Elementen zugerechnet werden können. Während die Praxistheorie von einer vollkommenen Determinierung unseres Handelns absieht und Menschen zumindest gewisse Spielräume und Freiheiten des Entscheidens einräumt und somit auch bildungstheoretisch anschlussfähig erscheint, nimmt die ANT eine radikalere Ablehnung von Subjektivität und innerer Entscheidungsfreiheit vor, indem sie stattdessen die dem Software-Bereich entlehnte Metapher einer „Versammlung von Plug-ins“ (Latour 2007, S. 359) annimmt, die als Zusammenspiel von Äußerlichkeiten verschiedenster Art grundlegend für unser Inneres sind. So liegen für Latour (ebd., S. 365) „kognitive Fähigkeiten [...] nicht ‚in mir‘, sondern sind in der gesamten formatierten Umgebung verteilt“. Latour will die Versammlung von Plug-Ins allerdings nicht als Zwang verstanden wissen, sondern spricht von einem „Angebot zur Subjektivierung“ (ebd., S. 367), das von Aktanten ausgeht. Die ANT vertritt damit konsequent den Standpunkt, dass das Selbst nur im Zusammenspiel mit dem anderen, bspw. in Form von Artefakten, existieren kann und umgekehrt (vgl. Wieser 2008, S. 425). Der bildungstheoretische Dualismus von Selbst- und Weltverhältnissen wird von der ANT damit zumindest in Frage gestellt. Die Position der ANT scheint somit hinsichtlich ihres Subjektverständnisses zunächst schwer mit ‚klassischen‘ bildungstheoretischen Ansätzen vereinbar, zumindest wenn man von einem Subjekt ausgeht, das über ein Mindestmaß an Innerlichkeit verfügt. Das von der ANT angestrebte Unterlaufen der Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt und die damit einher gehende Auflösung der Unterscheidung von Selbst- und

Weltverhältnisse scheint eine Neufassung des Bildungsbegriffs nahe zu legen, wie sie bspw. von Koenig (2013), Meyer (2014) oder Jörissen (2015) umrissen wird. Bildung erscheint hier nicht mehr nur an einzelne Menschen gebunden, sondern wird als kollektiver Prozess verstanden, der nur begriffen werden kann, wenn die daran beteiligten menschlichen und nicht menschlichen Größen berücksichtigt werden. Welche normativen Schwierigkeiten sich hieraus ergeben, stellt ebenfalls ein noch offenes Problem dar. Die vorgeschlagene detaillierte prozessanalytische Perspektive auf Medienbildung bietet aber zumindest eine fundierte Grundlage, die als Ausgangspunkt weiterer erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit normativen Fragen zum Verhältnis von Menschen und Medien fungieren kann.

Ein weiterer kritischer Punkt stellt die methodische und methodologische Herangehensweise an Medienbildungsprozessen im oben erörterten Verständnis dar. Bildungstheorie und qualitative Bildungsforschung stehen seit jeher in einem streitbaren Verhältnis zueinander (vgl. Miethe & Müller 2012), dies kann entsprechend für Medienbildungstheorie und -forschung angenommen werden. Insbesondere die Retrospektive als unumgängliche Hürde bei der Rekonstruktion von transformatorischen Bildungsprozessen stellt für die der Praxeologie sowie der ANT zugrunde liegende Verbundenheit mit ethnographischen Zugängen eine Schwierigkeit dar. Die Angewiesenheit der Forschenden auf Daten, die eine Prozessrekonstruktion möglich machen, welche sowohl menschliche Akteure sowie nicht-menschliche Aktanten berücksichtigt, legt Erhebungsverfahren nahe, die verschiedene Methoden kombinieren. Untersuchungen, die entsprechend der hier eingeschlagenen Richtung auch auf mediale Artefakte abzielen, können von deren Eigenschaft der prinzipiellen Speicherbarkeit profitieren. So können bspw. Internetarchive potenzielle Instrumente im Forschungsprozess werden, um Veränderungen von medialen Artefakten über einen bestimmten Zeitraum hinweg nachvollziehbar zu machen. Rekonstruktionslogische Methoden, die sich bei dieser hier eingenommenen Perspektive auf Medienbildung anbieten, müssten hinsichtlich ihrer Eignung hinterfragt werden, diese Artefakte zu analysieren. Ein Ausgangspunkt kann hier die dokumentarische Methode sein, die, wie Nohl (2011) gezeigt hat, zur Rekonstruktion einer sich im Bildungsprozess verändernden Homepage eingesetzt wird. Allerdings scheint es fragwürdig, ob dieser Zugang genügt, um komplexe digitale Artefakte hinreichend analysieren und Austauschprozesse zwischen Menschen und Artefakten erfassen zu können sowie diese sozio-historisch zu Kontextualisieren. Die Weiter- und Neuentwicklung von Methoden bzw. Methodologien der Sozialforschung stellt somit ein weiteres Desiderat eines praxeologischen Zugangs zu Medienbildung dar.

Literatur

- Belliger, Andréa & Krieger, David J. (2006): Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.): *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld: transcript, S. 13-50.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Callon, Michel (2006): Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung: Die Domestikation der Kammuscheln und der Fischer der St. Brieuc-Bucht. In: Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.): *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld: transcript, S. 135–174.
- Carstensen, Tanja; Schachtner, Christina; Schelhowe, Heidi & Beer, Raphael (Hrsg.) (2014): *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Carstensen, Tanja; Ballenthien, Jana & Winker, Gabriele (2014): Arbeitsalltag im Internet. Umgang mit mehrdimensionaler Entgrenzung. In: Carstensen, Tanja; Schachtner, Christina; Schelhowe, Heidi & Beer, Raphael (Hrsg.): *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 29-80.
- Ebrecht, Jörg (2004): Die Kreativität der Praxis. Überlegungen zum Wandel von Habitusformen. In: Ebrecht, Jörg & Hillebrandt, Frank (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 225-241.
- Geimer, Alexander & Rosenberg, Florian von (2013): Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biografieanalyse. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich, S. 225-241.
- Hepp, Andreas (2013): *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. Wiesbaden: VS.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz*. München: kopaed, S. 211-235.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In: Jörissen, Benjamin & Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-233.
- Koenig, Christoph (2013): *Bildung im Netz. Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Glückstadt: Hülsbusch.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Latour, Bruno (2000): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2006): Technik ist stabilisierte Gesellschaft. In: Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.): *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld: transcript, S. 369-397.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (2007): Zur Performativität von Bildungs- und Orientierungsprozessen angesichts neuerer technologischer Entwicklungen virtueller Welten. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 176-187.
- Maschke, Sabine (2013): *Habitus unter Spannung - Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, Torsten (2014): Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung. In: Marotzki, Winfried & Meder, Norbert (Hrsg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-170.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), S. 329-336.
- Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rammert, Werner & Schulz-Schaeffer, Ingo (2002): Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. In Rammert, Werner & Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): *Können Maschinen Handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik*. Frankfurt am Main: Campus, S. 11-64.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Rosenberg, Florian von (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (4), S. 571-586.

- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Ruffing, Reiner (2009): *Bruno Latour*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schachtner, Christina & Duller, Nicole (2014): Kommunikationsort Internet. Digitale Praktiken und Subjektwerdung. In: Carstensen, Tanja; Schachtner, Christina; Schelhowe, Heidi & Beer, Raphael (Hrsg.): *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 81-154.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäffer, Burkhard (2007): „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, Ralph; Nentwig-Gesemann, Ingrid & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* Wiesbaden: VS, S. 81-154.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schüttpelz, Erhard (2013): Elemente einer Akteur-Medien-Theorie. In: Thielmann, Tristan & Schüttpelz, Erhard (Hrsg.): *Akteur-Medien-Theorie*. Bielefeld: transcript, S. 9-67.
- Thielmann, Tristan (2013): Digitale Rechenschaft. Die Netzwerkbedingungen der Akteur-Medien-Theorie seit Amtieren des Computers. In: Thielmann, Tristan & Schüttpelz, Erhard (Hrsg.): *Akteur-Medien-Theorie*. Bielefeld: transcript, S. 377-424.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz*. München: kopaed, S. 11-39.
- Wieser, Matthias (2008): Technik/Artefakte. Mattering Matter. In: Moebius, Stephan & Reckwitz, Andreas (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-39.
- Wieser, Matthias (2012): *Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wigger, Lothar (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biographischen Interviews. In: Müller, Hans-Rüdiger & Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 171-192.
- Wigger, Lothar (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-

Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS, S. 171-192.