

Fuchs, Thorsten [Hrsg.]; Engel, Juliane [Hrsg.]; Mattig, Ruprecht [Hrsg.]; Meseth, Wolfgang [Hrsg.]; Weiß, Gabriele [Hrsg.]; Wischmann, Anke [Hrsg.]

## **Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation**

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 274 S.



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Thorsten [Hrsg.]; Engel, Juliane [Hrsg.]; Mattig, Ruprecht [Hrsg.]; Meseth, Wolfgang [Hrsg.]; Weiß, Gabriele [Hrsg.]; Wischmann, Anke [Hrsg.]: Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 274 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-352748 - DOI: 10.25656/01:35274; 10.3262/978-3-7799-8273-9

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-352748>

<https://doi.org/10.25656/01:35274>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**


This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Thorsten Fuchs | Juliane Engel |  
Ruprecht Mattig | Wolfgang Meseth |  
Gabriele Weiß | Anke Wischmann (Hrsg.)

# **Digitalität**

**Erziehungswissenschaftliche  
Erkundungen einer kulturellen  
Transformation**

**BELTZ** JUVENTA

Thorsten Fuchs | Juliane Engel | Ruprecht Mattig | Wolfgang Meseth |  
Gabriele Weiß | Anke Wischmann (Hrsg.)  
Digitalität



Thorsten Fuchs | Juliane Engel |  
Ruprecht Mattig | Wolfgang Meseth |  
Gabriele Weiß | Anke Wischmann (Hrsg.)

# Digitalität

Erziehungswissenschaftliche  
Erkundungen einer kulturellen  
Transformation

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8272-2 Print  
ISBN 978-3-7799-8273-9 E-Book (PDF)  
DOI 10.3262/978-3-7799-8273-9

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa  
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
[service@beltz.de](mailto:service@beltz.de)  
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Einleitung <i>Thorsten Fuchs</i>	<a href="#">7</a>
<b>I Transformationen von Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft unter Bedingungen einer Kultur der Digitalität</b>	
Digitalität im erziehungstheoretischen Blick – strukturelle und epistemische Perspektiven <i>Benjamin Jörissen</i>	<a href="#">24</a>
Coding Education? Formatierungen der Bildungsidee in der (post) digitalen Kultur <i>Sabrina Schenk</i>	<a href="#">41</a>
Urteilkraft und Charakterstärke Erziehung zur Moralität in der und für die Digitalität <i>Thomas Rucker</i>	<a href="#">60</a>
<b>II Die Stellung des Menschen im Automatenzeitalter</b>	
„Der Influencer als Führer“ Zur Reaktualisierung des Massenproblems (in) der Pädagogik <i>Matthias Steffel</i>	<a href="#">78</a>
„Mensch“ als Refugialbegriff im postdigital-biometrischen Regime? – Sondierungen zur Signifikation des Educandus als umstrittener Sozialitätskategorie <i>Florian Dobmeier</i>	<a href="#">99</a>
Von User*innen und Spieler*innen Eine bildungswissenschaftliche Betrachtung <i>Florian Krückel und Manuel Neubauer</i>	<a href="#">119</a>

### **III (In-)Visibilisierungen und Regime digitalisierter Kommunikation**

Digitale Kommunikation und die Erzeugung pädagogischer Sichtbarkeit  
*Marcus Emmerich und Daniel Goldmann* [138](#)

Indexierung und Inskription. *Web of Science* zwischen Wertigkeits-  
zertifizierung und Kommunikationsregime  
*Susann Hofbauer* [160](#)

### **IV Vergemeinschaftung in den Realitäten digitaler Medialität**

Formenmigrationen als Voraussetzung postdigitaler Interferenzen  
von Raumzeitlichkeiten und Verkörperungsangeboten jugendlicher  
Gesellungen  
*Tim Böder* [180](#)

Digitale Vergemeinschaftung ...?  
Formen von (juveniler) Gesellung im Gaming  
*Christophe Lerch und Christine Wiezorek* [197](#)

### **V Digitale Netzpraktiken**

Hamsterbilder decodieren  
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Internetmemes  
*Jens Oliver Krüger* [218](#)

Der digitale Raum und die Bildung der Bedürfnisse  
*Moritz Krebs, Timur Rader und Liesa Schamel* [234](#)

Bildungsräume des Widerstands in digitalen Spielen  
*Tim Homrighausen* [254](#)

**Autor\*innen und Herausgeber\*innen** [271](#)

# Einleitung

*Thorsten Fuchs*

„The world is going digital“ (Gross 1994, S. 17) – formuliert inmitten der zweiten Welle elektronischer Revolutionen, hatte diese Aussage im Jahr 1994 zweifellos visionäre Strahlkraft. Zwar zeichnete sich seinerzeit durchaus schon ab, wohin die Entwicklung gehen könnte, dass es z. B. nicht bei einem 486er-Computer sein Bewenden haben sollte und dass mit dem Motorola Meteor, welches in jenem Jahr auf den Elektronikfachmessen der Welt intensiv beworben wurde, nicht das weltbeste Mobiltelefon aller Zeiten hergestellt worden ist. Es war insofern klar, wie sehr Koordinatensysteme von Gesellschaften rund um den Globus durch digitale Technologien in den folgenden Dekaden „verrückt“, „erschüttert“ und „verwandelt“ werden sollten. Und doch hatten die Weitblicke, die jenem Peter Gross nicht nur den Ruf eines modernen Propheten einbrachten, sondern ihn auch zum radikalsten Vertreter der sogenannten neuen Bamberger Apokalypse machten, die tatsächliche Tiefenwirkung dieser Entwicklung zum damaligen Zeitpunkt nicht vermuten lassen können. Wohl kaum eine der damaligen Ankündigungen – so klar sie im Einzelnen auch gewesen sein mögen – wies schon darauf hin, dass eine nochmalige Steigerung des ohnehin schon „atemberaubende[n] Tempo[s]“ (ebd.) die Welt 30 Jahre später sehr anders aussehen lassen sollte. Freilich, es gab im popkulturellen Metier, in Literatur und Film vor allem, zahlreiche Darstellungen, die illustrierten, dass menschliches Leben zukünftig vollständig von digitaler Technologie durchdrungen sein wird. Isaac Asimovs, Philip K. Dicks, Stanisław Lems oder Ursula K. Le Guins Werke sind neben dem von Ludwig Dexheimer unter dem Pseudonym Ri Tokko veröffentlichten Roman „Das Automatenzeitalter“ (Tokko 1930), der aufgrund der „Treffsicherheit“ seiner Prognosen gewiss besonders beeindruckend ist, nur einige Beispiele<sup>1</sup> unter vielen, die davon Zeugnis

---

1 Ein pointiertes literarisches Beispiel neueren Datums ist die dystopische Jugendbuchtrilogie von Katie Kacvinsky. Sie beginnt mit „Awaken“ (Kacvinsky 2011; dt. „Die Rebellion der Maddie Freeman“) und zeichnet eine Gesellschaft im Jahr 2060, in der nahezu alle sozialen, schulischen und kulturellen Interaktionen digital vermittelt sind. Im Zentrum steht die jugendliche Protagonistin Maddie, die sich gegen diese totalisierte Mediatisierung und soziale Kontrolle auflehnt. Die Fortsetzungen „Middle Ground“ (Kacvinsky 2012, dt. „Widerstand geht weiter“) und „Still Point“ (Kacvinsky 2014; dt. „Maddie. Der Aufbruch“) vertiefen diesen Widerstand im Kontext wachsender Überwachung, technokratischer Steuerung und der Suche nach analoger Zwischenmenschlichkeit.

ablegen (vgl. etwa Alpers/Fuchs/Hahn 1985). Als jene Multioptionsgesellschaft vorgelegt wurde und in ihren Transformationsdynamiken und Beschleunigungsmotoren ein Leben in mannigfacher Optionalität beschrieb, ist das, was die gegenwärtige kulturelle Transformation der Digitalität auszeichnet, gleichwohl noch unerkannt gewesen. Es dürfte sogar kaum übertrieben sein zu sagen, dass die gegenwärtigen Entwicklungen in ihrer Dynamik und in ihrem konkreten Niederschlag auf die alltägliche Lebensführung für die meisten damals kaum so vorhersehbar waren. Dass inzwischen Texte geschrieben und Vorträge gehalten werden, die vollständig von Künstlicher Intelligenz generiert worden sind und dabei auf die Schnelle – manchmal sogar auch bei genauerem Hinsehen – nicht als solche erkannt werden können, markiert eine neue Qualität technischer Entwicklung. Dass Kunstwerke über Bildgeneratoren wie Midjourney, DALL-E oder Stable Diffusion nicht nur erschaffen, sondern auch prämiert werden – und erst nachträglich, zur Überraschung der Jury, sich als reines Softwareprodukt erweisen, so geschehen bei einem Kunstwettbewerb im US-amerikanischen Bundesstaat Colorado –, zeigt, wie selbstverständlich maschinelle Kreativität mittlerweile geworden ist. Und auch in der Musikproduktion wird deutlich: Um einen Titel zu erstellen, dem man das Etikett „radiotauglich“ vergibt, braucht es längst keine umfassenden Kompositions- oder Produktionsfähigkeiten mehr. Es genügt zu wissen, welche Webseiten oder Tools zu konsultieren sind. Das alles hätte zu einer Zeit, als smartHome, Blockchain, robo-Advisors und Co. ebenfalls unbekannte Begriffe waren, eben kaum einer beschreiben und so in den Diagnosen vorhersehen können – auch ein Peter Gross wohl nicht.

Inzwischen, daran wird kaum Zweifel bestehen, muss es heißen: *The world is digital*. Denn die Digitaltechnologie hat über die Jahrtausendwende hinweg einen immer größeren Einfluss auf die Gestaltung der zeitgenössischen Kultur ausgeübt. Dabei hat sich nicht nur die Art und Weise verändert, wie Informationen erstellt und distribuiert werden, sondern auch, wie Menschen mit- bzw. untereinander interagieren (vgl. Buck/Zulaica y Mugica 2023). Zwar wäre es gewiss nicht zutreffend, Transformationsdynamiken im Sozialen ursächlich auf technische Entwicklungen zurückzuführen, ebenso wenig wie es gerechtfertigt erscheint, das Phänomen der Digitalisierung auf einen vermeintlich isolierten Bereich der Medienkommunikation zu beschränken oder es als eigentlichen Auslöser jener tiefgreifenden Umbrüche zu deuten, die seit Mitte der 1980er Jahre in zeitdiagnostischen Arbeiten thematisiert werden (vgl. u. a. Beck 1986; Welsch 1987; Giddens 1988 – dann v. a. Castells 1996). Gleichwohl werden Prozesse kultureller Bedeutungsproduktion entscheidend von digitaler Technologie mitkonstituiert, sodass sich von einer sozialen „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) sprechen lässt. Sie ergibt sich aus Dynamisierungen, die zwar schon seit den 1960er Jahren virulent gewesen sind, aber um das Jahr 2000 und mit dem Siegeszug des World Wide Web massiv an Fahrt aufgenommen haben. Zu einem regelrechten Epochenwechsel ist es dabei gekommen. Die „Gutenberg-Galaxis“ (McLuhan 1968) als das auf die

lineare Überlieferung im Medium des Buchs bezogene Zeitalter wurde endgültig hinter sich gelassen, und ein neues Set von Möglichkeiten und Erwartungen, nochmalige Reduktionen von Obligationen, aber auch neue Unübersichtlichkeiten sind entstanden. Die „enorme Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten“ (Stalder 2016, S. 10) und die „Flut an Bedeutungsansprüchen“ (ebd., S. 11), die „zur Alltagsanforderung für große Teile der Bevölkerung geworden sind“ (ebd., S. 118), setzt sich – um nochmals eine der Formulierung von Peter Gross (1994, S. 19) aufzugreifen – seitdem auf „allen Stockwerken der Gesellschaft“ unaufhaltsam fort, „angefangen von der Arbeit über die Formen der sozialen Kommunikation, die politische Kultur, die Bildung, den Konsum und die Freizeit bis hinein in die individuellen Lebensstile“ (Danyel 2012, S. 187), und wird mittels Algorithmen geordnet, d. h. auf eine Menge gebracht und in Formate übersetzt, die Menschen verstehen können (vgl. Stalder 2021, S. 5 ff.).<sup>2</sup>

Von dieser Entwicklung ist auch pädagogisches Denken und Handeln betroffen, fraglos, denn wie sollte es auch anders sein, wenn Pädagogik nur sinnvoll im Rahmen der ausdifferenzierten und sich wandelnden menschlichen Gesamtpraxis zu verorten ist, und die Disziplin, die sich ihrer annimmt, die Erziehungswissenschaft, steht gegenwärtig – womöglich stärker denn je – vor der Herausforderung, die sich ihren Weg bahnde kulturelle Transformation, die unter den Begriffen *Digitalität* bzw. *Digitalisierung* firmiert, zu bilanzieren und analysieren: in den großen Umschriften für Lern- und Bildungsprozesse, für Biografien, wie auch für pädagogische Beziehungen, die institutionellen Bedingungen, unter denen sie gestaltet werden können, und das eigene disziplinäre Selbstverständnis. Einbegriffen ist hierbei auch, Nuancierungen des Digitalen als *new normal* kritisch zu reflektieren, wie es in besonderer Deutlichkeit hervortritt, seitdem die pandemiebedingte Verlagerung pädagogischen Agierens in virtuelle Räume aufgrund der Kontaktbeschränkungen deren prinzipielle Tauglichkeit für das Unterrichten, aber auch für andere pädagogische Handlungsformen offenbarte. Vor allem netzwerkgestützte Lehr- und Lernformate sowie KI-Assistenzsysteme lassen das Digitale nicht länger als Ausnahmeerscheinung oder Übergangsphänomen erscheinen, auch wenn zugleich deutlich gemacht worden ist, dass Atmosphäre, Kopräsenz und unmittelbare Begegnung durch technologische Surrogate nicht zu ersetzen sind, ohne eine „pädagogische Regression“ (Tenorth 2020) zu riskieren.

Es hat allerdings nicht erst dieser pandemiebedingten Zuspitzung bedurft, um innerhalb der Erziehungswissenschaft Fragen zu Wohl und Wehe der Digitalität stellen zu können. In ihrer Folge wird zwar mit gesteigerter Dringlich-

---

2 Vgl. kritisch zu Stalders optimistischer Lesart algorithmischer Kommunikation Gramelsberger (2021), die zwar eine Hermeneutik der Maschinenalgorithmen entwirft, dabei aber – anders als Stalder – nicht ausblendet, dass maschinenlesbare Informationen gerade *nicht* primär für Menschen bestimmt sind. Zuletzt dazu auch Diergarten (2024), die einen bildungstheoretisch-hermeneutischen Gegenentwurf zur logikzentrierten Welt algorithmischer Systeme vorlegt.

keit diskutiert, ob es Computer und Maschinen sind, die den Wandel scheinbar unaufhaltsam vorantreiben, Strukturen vorgeben und pädagogisches Handeln auf bloße Reaktionen reduzieren, sodass Bedingungen lediglich bewältigt, nicht aber gestaltet werden können – oder aber, ob es der Mensch selbst ist, der einer „fortschreitende[n] Entfremdung“ (David 2020, S. 30) trotz, gemeinsam mit anderen hierbei nicht müde wird, „Medienresilienz“ (ebd.) zu erlangen, und der den digitalen Wandel überhaupt erst hervorbringt, deshalb von diesem profitieren kann, vorausgesetzt, er erkennt die Gestaltbarkeit digitaler Technologien und nutzt deren Offerten im Sinne einer konvivialen, lebensfreundlichen Praxis, wie sie jenseits eines „Überwachungskapitalismus“ (Zuboff 2018) möglich erscheint (vgl. dazu auch Buck 2025, S. 52 ff.). Einlassungen und Ansichten hierzu bestanden schon deutlich früher – sogar schon vor dem Millennium, zu dessen Zeitpunkt laut Felix Stalder die Digitalisierungsprozesse so weit vorangeschritten waren, dass sie den dominanten kulturellen Raum abgaben und weitere Entwicklungen möglich gemacht haben (vgl. Stalder 2021, S. 4). Forschungen über Computer-based Training (CBT) gibt es etwa bereits seit den frühen 1960er Jahren, kurz nachdem auch die erste programmierte Logik für automatische „teaching operations“ – kurz PLATO – in US-amerikanische Klassenzimmer einzog und in der Weiterentwicklung bis zu 1.000 Lernende simultan unterrichtet werden konnten.<sup>3</sup> Ein neues Kapitel des digitalen Lernens wurde aufgeschlagen, als mit dem Ausbau der Internetinfrastruktur ab Mitte der 1990er Jahre Lerninhalte nicht mehr auf lokalen Rechnern gespeichert oder über physische Datenträger verteilt, sondern webbasiert bereitgestellt und ortsunabhängig abgerufen werden konnten. Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre finden sich in der pädagogischen Debatte etliche Sondierungen zur Bedeutung interaktiver Medien und deren Potenzial, „die konventionelle Schulform und den herkömmlichen Unterricht“, wie es etwa bei Jürgen Oelkers (2001, S. 8) heißt, einem fundamentalen Gestaltwandel zu unterziehen. In demselben Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik aus dem Jahr 2001 über die „Zukunft der Bildung“ wird auch betont, dass Lernen in interaktiven Lernumgebungen und Hypermedia mehr bedeuten müsse, als Inhalte

---

3 Bereits in den 1950er und 60er Jahren wurde der Einsatz technischer Medien im Unterricht unter dem Vorzeichen von Effizienz und Steuerbarkeit intensiv erprobt – etwa durch Schulradio, Schulfernsehen und Lehrmaschinen in den USA sowie, in unterschiedlichem Ausmaß, auch in West- und Ostdeutschland (vgl. Kabaum/Anders 2020). Während Instructional Television in den USA professionell inszeniert und zentral organisiert war, zielten Lehrmaschinen (vgl. Watters 2023) – unter dem Einfluss behavioristischer und kybernetischer Konzepte (vgl. hierzu Karcher 2020) – auf eine standardisiert gesteuerte Instruktion. In der DDR wiederum wurde die Einführung von Computertechnik in das Bildungssystem ab den 1960er Jahren im Rahmen eines politisch geprägten, sozialistisch-utopischen Zukunftsentwurfs vorangetrieben (vgl. Danyl 2012, insb. S. 204 ff.; Flury 2025). Dabei spielte die Imagination einer „sozialistischen Computerisierung“ eine zentrale Rolle für die Curriculumsreformen und den gezielten Aufbau informatischer Kompetenzen – als Gegenmodell zu den westlichen Technikutopien und mit dem Anspruch, technologische Modernisierung in ein gesellschaftliches Transformationsprojekt einzubetten.

oder die didaktische Qualität zu analysieren – es gehe darum zu untersuchen, wie das Lernen mit den neuen Medien eigentlich ablaufe, was Lernen hier überhaupt konzeptionell bedeute (vgl. Weidenmann 2001, S. 173 ff.). Solche Transformationen in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft, wie sie hier in Bezug auf das Lernen im „Cyberspace“ angesprochen werden, ein damals ausgesprochen häufig aufgerufener Begriff, inzwischen eher ungebräuchlich geworden, wurden schon seit den 1970er Jahren thematisiert. Erinnert sei etwa an die zahlreichen Arbeiten von Klaus Haefner, der ausgehend von seinen frühen Überlegungen zum computerunterstützten Unterricht nicht nur die Entwicklung hin zur „Homuter-Gesellschaft“ (Haefner 1982, S. 242) mit ihren sozialen Ungleichheiten und Mechanismen der Exklusion nachzeichnete, sondern ebenso die Potenziale einer menschenzentriert geprägten Computerisierung betonte – einer Gesellschaft also, in der Menschen den Herausforderungen der Informationstechnik, innerhalb der Schule als Bildungsinstitution sowie im Elternhaus aktiv begegnen (vgl. ebd., S. 189), ohne ihre Rationalität an digitale Automaten zu delegieren und damit aus der Hand zu geben. Haefner zählt damit zu jenem Kreis an Personen, der den Diskurs konsequent auf die grundlegende Frage zuspitzt, welchen normativen Leitlinien die Entwicklung und Nutzung computerisierter Technologien folgen soll – kurzum: wie man mit, durch oder auch trotz dieser leben will (vgl. dazu jüngst etwa McQuillan 2022; Chapman 2023). Deutlich wird damit dann auch, dass die Digitaltechnik nicht nur funktional, sondern normativ zu denken ist, und es damit erforderlich wird, Entscheidungen in Bezug auf Aufgaben- und Zielbestimmungen pädagogischen Handelns zu treffen (vgl. Fuchs/Petschner 2025).

Bildungstheoretisch gewendet wiederum hat Norbert Meder in vielen verstreut veröffentlichten Beiträgen unter Bezugnahmen auf Sprach- und Technikphilosophie nach Varianten gesucht, wie im „Zeitalter der neuen Technologien“ (1985a, 1987) ein Bildungskonzept in Anbetracht von maschineller Wissensverarbeitung und künstlicher Intelligenz zu denken ist (vgl. auch Meder 1985b, 1998). Konkretisiert wird es in der Figur, die Meder (1985a, S. 335) „Sprachspieler“ nennt. Diese Figur steht paradigmatisch für eine Haltung, die weder in kritikloser Technikeuphorie noch im kulturpessimistischen Rückzug verweilt, sondern die technologische Durchdringung der Lebenswelt als Anlass nimmt, Bildung im emphatischen Sinne neu zu denken: als Fähigkeit zur Reflexion, zur Spielpraxis in Sprachwelten, zur Kritik an bestehenden Macht- und Geltungsordnungen sowie zur kreativen Erfindung alternativer Weltzugänge. Nicht zuletzt ist es die Transduktion – der Übergang zwischen verschiedenen Sprachspielen –, die als bildungstheoretisches Motiv das Moment des Dazwischen, des Unabschließbaren und damit des Umgangs im Sinne einer offenen Prozessualität markiert (vgl. dazu auch Meder 2004, S. 10 ff.; Fuchs 2005). Damit verweist Meder auf eine Bildungsdimension, die angesichts der Fortschritte in maschineller Wissensverarbeitung und algorithmischer Klassifikation nicht nur an Relevanz gewinnt, sondern als spezifisch menschliche Antwort auf die Herausforderungen digitaler Rationalität

gelten kann – nicht im Sinne der Abgrenzung, sondern als reflexive Ergänzung, als widerständige Artikulation und als produktive Übersetzung zwischen semantischen Ordnungen. Bildung wird somit zur Praxis der Artikulation in einem medial, kulturell und epistemologisch fragmentierten Raum, in dem der Sprachspieler nicht nur existiert, sondern interveniert. Meder schreibt im Jahr 1985:

„Der Sprachspieler versteht sich als Erfinder von Sprachen, in denen er mögliche Welten simuliert. Er konstruiert Wortbedeutungen und ganze Semantiken und spielt damit die Möglichkeiten durch, die das 0-1-Alphabet des Automaten bietet. Mit jedem neuen Programm schafft er ein neues Sprachspiel, das seinerseits ein Lexikon von Befehlen bereitstellt und einen grammatischen Spielraum möglicher Nutzung eröffnet, um damit jeden intelligenten Nutzer zu einem Sprachspieler zu machen. Der Sprachspieler, der Programme nutzt, d. h. der sogenannte Software-Anwender, spielt nicht nur mit den Möglichkeiten eines Programms, er besitzt nicht nur die Kompetenz einer Sprache, sondern bewegt sich frei in mehreren Sprachen und Programmen. Denn nur so erkennt er die Möglichkeiten und Grenzen einer in der Software simulierten Welt. [...] Der Sprachspieler lebt dieses, sein Wesen, in Faszination aus. Der Hacker, jener Computer-Spieler, der in fremde Programme, spricht: in fremde Welten eindringt, und zwar nicht um irgendeines Zweckes willen, sondern nur um da gewesen zu sein, der Hacker also ist der Extremtyp dieses faszinierenden Sprachspielers.“ (Meder 1985a, S. 335)

Nur ein Jahr darauf hat sich Hannelore Faulstich-Wieland dann der Frage angenommen, ob Computerbildung die neue Allgemeinbildung werde (vgl. Faulstich-Wieland 1986) – also in einer Zeit, in der auch Wolfgang Klafki (1986) seinen Entwurf eines neuen Allgemeinbildungskonzepts vorlegte und diesen an den Umgang mit Schlüsselproblemen knüpfte. Etliche weitere Ansätze würden erwähnt werden müssen, wenn man Konzepte zusammenzutragen gedenkt, die den Bildungsgedanken angesichts der technischen Veränderungen und ihrer Auswirkungen nicht *ad acta* legen, genauso wenig aber pauschalisierend zum Techlash ausholen, sondern Pädagogik auf die Problematisierung menschlicher Selbst-, Fremd- bzw. Sozial- und Weltverhältnisse unter digitalen Bedingungen hin reformulieren und weiterdenken. Innerhalb einer solchen Reflexion des Digitalen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist dabei auch nicht an den Beiträgen vorbeizukommen, die Winfried Marotzki zu Bildungsprozessen im Internet und einer Medienbildung vorgelegt hat (vgl. Marotzki 2004; Verständig/Holze/Biermann 2016) – im Weiteren dann auch gemeinsam mit Benjamin Jörissen (Jörissen/Marotzki 2009) entwickelt. Zieht man weitere Kreise, müssen zwingend auch Arbeiten aus Nachbardisziplinen Berücksichtigung finden, die als Stichwortgeber und Rahmenkonzepte für erziehungswissenschaftliche Betrachtungen dienen. Unter ihnen sind etwa zu nennen „L’informatisation de la Société“ von Simon Nora und Alain Minc (1978; dt. 1979) sowie die Bücher von

Sherry Turkle, eine der profiliertesten Forscherinnen auf dem Gebiet der Technology Studies, mit ihren Werken zur Computerkultur – publiziert unter dem Titel „Second Self“ (Turkle 1984, dt. „Die Wunschmaschine“) und „Life on the Screen“ (Turkle 1996, dt. „Leben im Netz“). Neuerdings sind es u. a. die Arbeiten von Massimo Airoidi (2022) oder Michael Latzer (2022), die diesbezüglich inspirieren können, da sie deutlich machen, wie Algorithmen zunehmend zu strukturbildenden Instanzen gesellschaftlicher Organisation avancieren. Während Airoidi betont, dass algorithmische Systeme soziale Praktiken durch die Rahmung von Handlungsoptionen und die Steuerung von Aufmerksamkeit strukturieren, zeigt Latzer, dass Plattformisierung neue Machtzentren etabliert, indem sie soziale Beziehungen monetarisiert, Inhalte kuratiert und kommerzialisiert und damit bis in ehemals hoheitliche Aufgabenbereiche – etwa die Regulierung öffentlicher Kommunikation – vordringt. Sichtbarkeit, Teilhabe und Entscheidungsprozesse, nicht zuletzt in Bildungskontexten, werden so umfassend neu organisiert (vgl. Gädeke/Hofhues 2024).<sup>4</sup>

Der vorliegende Band, hervorgegangen aus der Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft, die vom 8. bis 10. März 2023 an der Universität Koblenz stattfand, versammelt Beiträge, die sich der kulturellen Transformation widmen, wie sie sich unter den Bedingungen einer zunehmend digital verfassten Gesellschaft vollzieht.<sup>5</sup> In unterschiedlichen thematischen Feldern und methodischen Zugriffen loten die Autor\*innen in ihren Beiträgen aus, was es bedeutet, wenn unter dem Signum einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) die basalen pädagogischen Handlungen, das Unterrichten, das Informieren, überhaupt alle Arten von Zeigeformen, ebenso unter anderen Vorzeichen zu perspektivieren sind wie die Selbstvergewisserungen der Disziplin. Nicht im Zentrum steht selbstredend, für die Implementation neuer digitaler Technologien in die Infrastruktur von Erziehung und Bildung selbst zu votieren und Hilfestellungen zur Entwicklung digitaler „Teachware“ zu bieten, sondern die Analyse einer umfassenden Reorganisation der Ordnungen des Wissens, des Sozialen und Pädagogischen, die bis in die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft eingreift und diese auf neue Weise zur Disposition stellt, voranzubringen. Denn die Kultur der Digitalität *in*

---

4 Es mehrt sich zudem die Kritik an algorithmisch bzw. durch KI getroffenen Entscheidungen mit kaum absehbaren sozialen Folgen. So warnen Kathy Cathy O’Neils (2016) „Weapons of Math Destruction“ und Meredith Broussards (2019) „Artificial Unintelligence“ vor einem devoten Glauben an die Richtigkeit berechneter Entscheidungen unter Ausschluss menschlicher Beteiligung. Mit „Algorithms of Education“ (Gulson/Sellar/Webb 2022) liegt ein erster Kassandraruft mit Blick auf bildungspolitische Umstrukturierungen vor.

5 Tagungsberichte wurden publiziert von Fuchs (2023) und Seebo (2023). Zudem erschien eine „Ereignisbeobachtung“ aus Anlass der Sektionstagung, bei der mit Mitteln empirischer Wissenschaftsforschung ermittelt wurde (mithilfe bibliometrischer Verfahren), wie sich die disziplinäre Kommunikation vollzog, d. h. mit welchen Titelbegriffen gearbeitet wurde, welche Literatur in den Vorträgen Verwendung fand, aus welchen Jahren diese stammte und welche Autor\*innen hierbei genannt wurden, um so einen analytisch rekonstruierbaren Verweisungszusammenhang aufzuspannen (vgl. Fuchs 2024).

*rebus paedagogicis* zu betrachten, bedeutet, einige ganz grundlegende Fragen zu stellen – etwa: Wie stehen klassische Topoi – der pädagogische Bezug, die Figur der Bildsamkeit oder die Hervorbringung humaner Handlungsorientierung unter dem Horizont von Rationalität als Zieldimensionen pädagogischen Handelns – zu der apostrophierten kulturellen Transformation, die das Digitale zeitigt? Wer verantwortet pädagogisches Tun unter den Bedingungen der Digitalität? Wem sind Bildungsprozesse in digitalen Netzpraktiken zuzuschreiben? Wie verändern sich erziehungswissenschaftliche „Blicke“ auf Gegenstandsbereiche rund um digitale Umwelten, und was bedeutet dies für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung? Nicht zuletzt ist auch zu fragen, was es heißt, unter derlei kulturellen Transformationsdynamiken, wie sie in Anbetracht der Digitalität virulent werden, (junger) „Mensch“ zu sein, und wie sehen sich in der zweiten Phase der Digitalisierung, die sich seit dem frühen 21. Jahrhundert vollzieht, überhaupt „Menschen im Spiegel ihrer Maschinen“ (Meyer-Drawe 1996)? Schließlich: Wenn aktuelle Zugänge zu Technologien und Wissensumgebungen auch mit veränderten Ausdrucksformen einhergehen, sind dann auch pädagogische Qualitäten des Sinns, des Erlebens oder auch des Gefühls neu zu sondieren?

Den Auftakt in diesem Ensemble von drängenden Fragen bildet der Beitrag von *Benjamin Jörissen*, der eine grundlagentheoretische Reflexion über die epistemischen und strukturellen Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft im Zeichen der Digitalität vorlegt. Ausgehend von der These, dass sich unter den Bedingungen digitaler Transformation sowohl „Begriff“ als auch „Sache“ der Erziehungswissenschaft verschieben – eine Sichtweise, die innerhalb der gesamten ersten Rubrik des Bandes verfolgt wird –, entfaltet Jörissen seinen Zugriff aus einer erziehungstheoretischen Perspektive, die mit Wolfgang Sünkel eine relationale Betrachtung einführt, nach der mediale, technische und materielle Konstellationen von Anfang an aufeinander verweisen und konstitutiv in die Struktur der pädagogischen Beziehung eingelassen sind. Auf dieser Basis wird gezeigt, dass Digitalität kein neues Medium oder eine zusätzliche Bedingung pädagogischer Gestaltung darstellt, sondern Struktureffekte umfasst – bestehend aus Datenformaten, Algorithmen, Netzwerkinfrastrukturen und Interfaces –, die epistemisch operieren und damit nicht nur pädagogisches Handeln, sondern auch wissenschaftliche Beobachtungsverhältnisse verändern. Eine Revision erziehungswissenschaftlicher Konzepte angesichts der Kultur der Digitalität, in der das Verhältnis von Erkenntnis, Praxis und Technik neu zu verhandeln ist und das Unsichtbare im datenförmigen Zugriff nicht minder bedeutsam wird als das Sichtbare, erscheint so besehen nicht als Option, sondern als eine Notwendigkeit.

*Sabrina Schenk* knüpft in ihrem Beitrag an die Debatten um die kulturelle Transformation unter digitalen Bedingungen an und untersucht den Wandel der Bildungsidee im Kontext sogenannter „Coding Education“-Programme. Sie zeigt auf, wie sich in der gegenwärtigen Konjunktur digitaler Bildungsangebote eine Verschiebung vollzieht: weg von subjektorientierten Konzepten selbstbestimmter

Bildung hin zu funktionalistisch verengten Verständnissen, in denen Bildungsprozesse datenförmig operationalisiert und marktförmig reguliert werden. Auch Kreativität, traditionell eng mit Bildung und ästhetischer Erfahrung verknüpft, wird dabei zu einer quantifizierbaren Problemlösungskompetenz im Rahmen algorithmischer Logiken umgedeutet. Schenk argumentiert, dass sich auf diesen Wegen nicht nur eine Reduktion von Bildung auf ökonomisch verwertbare Skills vollzieht, sondern auch eine tiefgreifende normative Neujustierung pädagogischer Zielsetzungen: Bildung als Selbstzweck wird durch Bildung als Programmierbarkeit ersetzt – mit weitreichenden Folgen für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft.

*Thomas Rucker* wiederum rückt die ethische Dimension digitaler Transformationsprozesse in den Fokus und stellt die Frage, wie moralische Erziehung im Zeitalter der Digitalität zu konzipieren ist. Er argumentiert, dass moralische Orientierung nicht als individuelle Fähigkeit vorausgesetzt werden kann, sondern durch Erziehung erst ermöglicht werden muss: durch die Entwicklung von Urteilskraft und Charakterstärke. Anhand klassischer erziehungstheoretischer Konzepte und aktueller Herausforderungen – etwa Hate Speech, algorithmisch gesteuerte Aufmerksamkeit oder digitale Echokammern – entwickelt Rucker einen reformulierten Zugang dazu, dass erziehender Unterricht Heranwachsende nicht nur mit normativen Konflikten konfrontiert, sondern sie in ein radikales Bedenken eigener und fremder Perspektiven verwickelt, was als Voraussetzung für reflektierte Selbstverpflichtung in einer von Digitalität geprägten Welt aufzufassen ist.

In der zweiten Rubrik des Bandes, die dem bekannten Buchtitel Max Schelers (1928) eine Formulierung entlehnt und sie variiert, wird die Aufmerksamkeit auf die anthropologischen Dimensionen des Themas gelenkt, indem die Stellung des Menschen in einer zunehmend automatisierten, algorithmisierten und vermessenen Welt ins Zentrum gerückt wird. Die hierin versammelten Beiträge thematisieren die technologische Durchdringung von Lebens- und Bildungsrealitäten und stellen zur Diskussion, inwiefern die Kategorie Mensch angesichts maschineller Entscheidungsarchitekturen, digitaler Kontrollregime und medialer Leitfiguren pädagogisch neu zu bestimmen ist.

*Matthias Steffel* widmet sich dem Phänomen des Influencers als neuer Autoritätsfigur und analysiert, wie sich im Kontext der Kultur der Digitalität mediale Gefolgschaft und Gefolgschaftswille konstituieren. Unter Rückgriff auf das klassische Massenproblem und in Auseinandersetzung mit Adorno und Bernfeld analysiert er, wie Gefolgschaft entsteht, und plädiert für eine pädagogisch motivierte Erneuerung dieser Fragestellung – denn die über soziale Medien verbreiteten Darstellungen von Lebensstilen, Konsumidealen und Selbstverwirklichungsnarrativen prägen jugendliche Subjektivierungsprozesse in nahezu totalitärer Weise. Dabei entwickelt er eine breit aufgestellte, ideologiekritisch informierte

Perspektive, die Massenphänomene ernst nimmt und Subjektbildung nicht gegen, sondern durch digitale Kulturen hindurch zu denken sucht.

*Florian Dobmeier* widmet sich der Frage, wie digitale Technologien und insbesondere KI-basierte Systeme das Verständnis des Menschen als bildungsfähiges Subjekt verändern. Anhand des Begriffs *Educandus* diskutiert er die semantische und soziale Umcodierung pädagogischer Kategorien im Kontext einer Technologie, die selbst keine moralischen oder sozialen Bezugssysteme kennt, sondern allein auf Rechenlogik und Trainingsdaten basiert. Er zeigt auf, wie durch die Nutzung solcher Systeme implizite Normen und strukturelle Ungleichheiten verfestigt werden können, wenn diese nicht kritisch befragt werden. Dobmeier argumentiert dafür, genau zu analysieren, welche anthropologischen Prämissen in den Einsatz von KI eingeschrieben sind.

*Florian Krückel* und *Manuel Neubauer* ergänzen diese Perspektiven mit einem Beitrag zur Subjektivierung in der Kultur der Digitalität. Sie untersuchen die Formen der Selbstverhältnisse, die im Zusammenspiel mit smarten Technologien entstehen und zeigen auf, dass die intuitive und scheinbar natürliche Nutzung digitaler Medien mit nicht kalkulierten Abhängigkeiten einhergeht bzw. einhergehen kann, die eine neue Form der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ – bekanntlich eine Formulierung Kants – befördern. Zugleich eröffnen beide mit dem Blick auf spielerische Praktiken einen Möglichkeitsraum für reflexive Aneignung und Widerständigkeit. In der von ihnen entworfenen Figur der „post-mündigen“ Subjektivität verknüpfen Krückel und Neubauer bildungstheoretische, technikphilosophische und subjektkritische Perspektiven zu einer Analyse digitaler Subjektivierungsverhältnisse, aus der Impulse für die Erziehungswissenschaft erwachsen, die digitale Ordnungen nicht nur beobachtet, sondern auch reflexiv unterbricht und mitgestaltet.

Die dritte Rubrik des Bandes nimmt sodann jene Verschiebungen in den Blick, die sich durch die medienspezifische Struktur digitaler Öffentlichkeiten ergeben. Sichtbarkeit – so wird hier deutlich – ist keine neutrale Größe, sondern ein machtvolleres Dispositiv, das über pädagogische Einschätzungen, Wahrnehmung und Teilhabe mitentscheidet. In einer von Algorithmen gesteuerten Medienumgebung verändern sich nicht nur die Modi der Kommunikation, sondern auch die Formen der Bewertung, die mit Sichtbarkeit einhergehen. Die zwei Beiträge dieser Rubrik machen deutlich, dass Fragen digitaler Transparenz und Aufmerksamkeitsökonomie zunehmend relevant werden.

*Marcus Emmerich* und *Daniel Goldmann* analysieren in ihrem Beitrag, wie sich durch digitale Werkzeuge – etwa Screencasts oder Lernplattformen – neue Modi der Sichtbarmachung von Lernprozessen etablieren. Während damit bislang unsichtbare Prozesse (z. B. Denkwege, Lösungsstrategien) dokumentiert und analysiert werden können, stellen die beiden kritisch zur Diskussion, inwieweit diese Formen der Sichtbarmachung zugleich neue Dispositive der Normierung und Kontrolle erzeugen. Der Beitrag sensibilisiert insofern dafür, dass digitale

Sichtbarkeit nicht automatisch Transparenz und Gerechtigkeit bedeutet, sondern auch zur Reproduktion von Selektionslogiken führen kann.

*Susann Hofbauer* lenkt den Blick auf die technostrukturellen Bedingungen wissenschaftlicher Sichtbarkeit. Anhand der Funktionsweise des Web of Science und der Rolle von Impact-Faktoren zeigt sie, wie Wissensproduktion, wissenschaftliche Anerkennung und Karrierelogiken durch digitale Metriken strukturiert werden. Dabei wird von ihr argumentiert, dass diese Infrastrukturen nicht nur epistemologische Standards setzen, sondern auch bestimmte Forschungspraktiken privilegieren, während andere geradezu marginalisiert werden. Hofbauers Beitrag leistet damit eine Reflexion über die infrastrukturelle Macht digitaler Plattformen im wissenschaftlichen Feld und ihr Resultieren in pädagogische Wissensordnungen.

Die vierte Rubrik widmet sich der Frage, wie sich Prozesse von Vergemeinschaftung im Kontext digitaler Medialität verändern. In einer Kultur, in der soziale Beziehungen medial vermittelt und durch Plattformlogiken strukturiert werden, geraten klassische Konzepte von Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Sozialität unter neuen Vorzeichen ins Blickfeld, zumindest insofern, als Gesellung im Digitalen den Affordanzen digitaler Infrastrukturen unterliegt. Die Beiträge in dieser Rubrik untersuchen deshalb, wie sich digitale Räume als Orte jugendlicher Vergesellschaftung herausbilden und welche Formen von Körperlichkeit, Zeitlichkeit und Interaktion dort virulent werden.

*Tim Böder* geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie sich jugendliche Vergesellschaftung in digitalen Spielräumen vollzieht und welche Rolle dabei sogenannten Formenmigrationen kultureller Praktiken zukommt: also der Übertragung, Umcodierung und Re-Kontextualisierung von Ausdrucksformen – etwa ästhetischen – von einem medialen, räumlichen oder kulturellen Rahmen in einen anderen. Im Mittelpunkt steht die heuristisch und typisierend angelegte Analyse jener medialen Erweiterungen des Körpers, die in virtuellen Raum-Zeit-Konstellationen neue Modi verkörperter Erfahrung ermöglichen. Böder zeigt, dass sich in digitalen Räumen Bildungsprozesse entfalten, die nicht an klassischen Entwicklungsschemata orientiert sind, sondern durch die Refiguration sozialer Praktiken emergente Modi von Selbst-, Fremd- bzw. Sozial- und Weltverhältnissen eröffnen.

*Christophe Lerch* und *Christine Wiezorek* erkunden mittels qualitativer Empirie, wie sich über Plattformen wie Discord soziale Beziehungen unter den (juvenilen) Spieler\*innen etablieren, gepflegt und situativ verhandelt werden. Dabei wird deutlich, dass sich in der Gamingsphäre unterschiedliche Typen digitaler Gesellung herausbilden: von freundschaftlich geprägten Spielgemeinschaften, hier besonders die Gilden, über dynamische Peergroups bis hin zu formalisierten Clans mit hierarchischer Struktur. Während die Gamingsphäre in einzelnen Fällen als soziale Arena fungiert, in der freundschaftliche Bindungen, Peergroup-Dynamiken und adoleszente Themen verhandelt werden können, offenbaren kontrastive Beispiele, dass wettbewerbsförmig-hierarchisch struk-

turierte Spielsettings vergemeinschaftende Prozesse eher hemmen, wobei die Abwesenheit körperlich-leiblicher Präsenz nicht per se als Hindernis erscheint, sondern unter bestimmten Bedingungen sogar als konstitutiv für neue Formen digitaler Gesellung wirksam wird.

In der abschließenden Rubrik richtet sich der Blick auf jene scheinbar selbstverständlichen, alltäglichen digitalen Netzpraktiken, in denen sich Subjekte in vernetzten Umgebungen verorten, gegenüber anderen positionieren und Ausdrucksformen ihrer Selbst artikulieren. Die hier versammelten Beiträge kartieren aus unterschiedlichen Perspektiven jenes Feld, in dem Memes, Plattformen und digitale Spiele nicht nur als Medien des Ausdrucks fungieren, sondern auch als Arenen der Aufführung, Zugehörigkeit und Anerkennung.

*Jens Oliver Krüger* richtet in seinem Beitrag den Blick auf Internetmemes als kulturelle Artefakte der Digitalität, deren Bedeutung weit über eine humorvolle Alltagskommunikation hinausreicht. Anhand der Fallvignette sogenannter „Hamsterbilder“, einem kurzlebigen, aber weit verbreiteten Trend unter Kindern und Jugendlichen im Frühjahr 2020, rekonstruiert Krüger, wie sich Formen individueller Selbstverortung mit kollektiven Prozessen symbolischer Aushandlung und politischer Bedeutungsproduktion verbinden. Der Beitrag entfaltet daraus Impulse für eine erziehungswissenschaftlich fundierte Memekulturforschung, die sich nicht auf didaktische Nutzbarmachung beschränkt, sondern solche Ausdrucksformen in ihrer Ambivalenz ernst nimmt und pädagogischen Theorien eine differenzierte Auseinandersetzung mit Dynamiken der Inszenierung und Affizierung abverlangt.

*Moritz Krebs, Timur Rader* und *Liesa Schamel* setzen sich mit der Bildung von Bedürfnissen im digitalen Kapitalismus auseinander – unter besonderer Berücksichtigung körperbezogener Influencerkulturen auf Plattformen wie Instagram. Ausgangspunkt ihrer Analyse ist die kulturindustrielle Rahmung digitaler Sozialräume, in denen Bedürfnisse algorithmisch hervorgebracht, normativ gerahmt und marktförmig verwertbar gemacht werden. Anhand theoretischer Zugänge aus der Kritischen Theorie sowie konkreter Fallanalysen von Fitness-Influencer\*innen rekonstruieren sie, wie sich das Bedürfnis nach Repräsentation mit Logiken der Selbstoptimierung verschränkt und wie dabei Ideale der Disziplin und Leistungsbereitschaft zur Voraussetzung für soziale Zugehörigkeit werden.

Schließlich eröffnet *Tim Homrighausen* eine Perspektive auf Gamingpraktiken als Orte kultureller Aneignung und emanzipatorischer Selbstermächtigung. In der Analyse spielerischer Praktiken wie Modding, Rule-Breaking oder gemeinschaftlichem Handeln tritt das Spiel – z. B. „Warcraft 3“ – nicht als eskapistischer Raum auf, sondern als ein Laboratorium kritischer, vor allem transformatorischer Bildung. Hier lassen sich laut Homrighausen Strategien entwickeln, um sich gegenüber den hegemonialen Logiken digitaler Steuerungssysteme zu behaupten, sich gegen die Intentionen der softwareentwickelnden Industrie zu stellen und neue Handlungsspielräume zu eröffnen.

Nicht unerwähnt bleiben darf an dieser Stelle der Dank an diejenigen, die zum Gelingen der vorliegenden Publikation beigetragen haben. Allen voran gilt ein herzliches Dankeschön den Autor\*innen für ihre engagierte Mitwirkung sowie die Sorgfalt, mit der sie ihre Texte er- und überarbeitet haben. Die Veröffentlichung des Bandes im Open-Access-Format konnte durch eine Zuwendung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft und aus dem Budget meiner Koblenzer Professur realisiert werden. Hierdurch sind die Beiträge nun also frei zugänglich einer breiten wissenschaftlichen und pädagogischen Öffentlichkeit bereitgestellt. Uta Marini danke ich für die sorgfältige Durchsicht der Beiträge. Mit großem Gespür für Sprache, Struktur und wissenschaftlichen Stil ist sie schon bei vielen meiner Mitherausgeberschaften der letzten Jahre eine verlässliche Begleiterin gewesen, so auch dieses Mal. Und Frank Engelhardt vom Verlag Beltz Juventa wird im Namen aller Mitherausgeber\*innen gedankt für die zugewandte Begleitung des Publikationsprozesses sowie für die Aufnahme dieses Bandes in das Programm eines Verlags, der die erziehungswissenschaftlichen Debatten seit Jahrzehnten mitprägt und pädagogische Zeitdiagnostik stets ernst genommen hat.

## Literatur

- Airoldi, Massimo (2022): *Machine Habitus. Toward a Sociology of Algorithms*. Cambridge: Polity Press.
- Alpers, Hans J./Fuchs, Werner/Hahn, Ronald M. (Hrsg.) (1985): *13 Science Fiction Stories*. Stuttgart: Reclam.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Broussard, Meredith (2019): *Artificial Unintelligence: How Computers Misunderstand the World*. Cambridge: The MIT Press.
- Buck, Marc Fabian (2025): *Digitalisierung der Bildung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.) (2023): *Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen*. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler.
- Castells, Manuel (1996): *The Information Age. Economy, Society, and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Chapman, David (2023): *Better Without AI*. New York: Cloud Pattern Press.
- Danyel, Jürgen (2012): *Zeitgeschichte der Informationsgesellschaft*. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 9, H. 2, S. 186–211.
- David, Sabria (2020): *Die Sehnsucht nach dem nächsten Klick. Medienresilienz – wie wir glücklich werden in einer digitalen Welt*. Ostfildern: Patmos.
- Diergarten, Pia (2024): *Bildung und die Logik von Algorithmen. Eine bildungstheoretische Perspektive auf künstliche Intelligenz*. In: *Pädagogische Rundschau* 78, H. 6, S. 755–766.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1986): „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, H. 4, S. 503–514.
- Flury, Carmen (2025): *Counting on Computers. New Information Technologies and Curricular Change in East Germany, 1960s to 1990*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Fuchs, Thorsten (2005): Rezension von: Norbert Meder: *Der Sprachspieler, Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2004. In: *EWK – Erziehungswissenschaftliche Revue* 4, Nr. 6. [www.klinkhardt.de/ewr/82602624.html](http://www.klinkhardt.de/ewr/82602624.html) (Abfrage: 01.06.2025).

- Fuchs, Thorsten (2023): Tagungsbericht. In: *Erziehungswissenschaft* 43, H. 67, S. 90–91.
- Fuchs, Thorsten (2024): Schuldhaftes Zutun? Eine ‚Ereignisbeobachtung‘ über den disziplinären Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf der Basis bibliometrischer Analysen. In: Ammann, Kira/Emmenegger, Fion/Gerstgrasser, Robin/Ibrahim, Omar/Rucker, Thomas/Welti, Gaudenz (Hrsg.): *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141–165.
- Fuchs, Thorsten/Petschner, Paul (2025): Subjektivität, Sozialität, Materialität und Epistemologizität bedenken, Disziplinpolitik betreiben – aus Anlass von ChatGPT & Co. In: *Erziehungswissenschaft* 36, H. 70, S. 65–74.
- Gädeke, Eik/Hofhues, Sandra (2024): Medienpädagogik in einer datafizierten und plattformisierten Gesellschaft. Scheinbare Gewissheiten und notwendige Selbstverständigungen. In: *Merz. Medien + Erziehung* 68, H. 6, 15–26. DOI: 10.21240/merz/2024.6.2
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Gramelsberger, Gabriele (2021): Hermeneutik der Maschinen und Maschinalgorithmen. In: Kablitz, Andreas/Markschies, Christoph/Strohschneider, Peter (Hrsg.): *Hermeneutik unter Verdacht*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 23–44.
- Gross, Peter (1994): *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gulson, Kalervo N./Sellar, Sam/Webb, P. Taylor (2022): *Algorithms of Education: How Datafication and Artificial Intelligence Shape Policy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Haefner, Klaus (1982): *Die neue Bildungskrise. Herausforderungen der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung*. Basel, Boston, Stuttgart: Birkhäuser.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kabaum, Marcel/Anders, Petra (2020): Warum die Digitalisierung an der Schule vorbeigeht. Begründungen für den Einsatz von Technik im Unterricht in historischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 3, S. 309–323.
- Kacvinsky, Katie (2011): *Awaken*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kacvinsky, Katie (2012): *Middle Ground*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kacvinsky, Katie (2014): *Still Point*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Karcher, Martin (2020): Die (kybernetische) Bändigung des Zufalls. Dataveillance und Learning Analytics als Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Reflexion: Versuch einer Technikfolgenabschätzung. In: *Die Deutsche Schule, Beiheft* 15, S. 151–167.
- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, H. 4, S. 455–476.
- Latzer, Michael (2022): The Digital Trinity – Controllable Human Evolution – Implicit Everyday Religion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 74, H. 3, S. 377–402.
- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 63–73.
- McLuhan, Marshall (1968): *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. Düsseldorf: Econ.
- McQuillan, Dan (2022): *Resisting AI. An Anti-Fascist Approach to Artificial Intelligence*. Bristol: Bristol University Press.
- Meder, Norbert (1985a): Bildung im Zeitalter der neuen Technologien oder der Sprachspieler als Selbstkonzept des postmodernen Menschen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 61, H. 3, S. 325–339.
- Meder, Norbert (1985b): Artificial Intelligence as a Tool of Classification, or: The Network of Language Games as Cognitive Paradigm. In: *International Classification* 12, H. 3, S. 128–132.
- Meder, Norbert (1987): *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Köln: Janus.
- Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 3: Interdisziplinäre Verflechtungen und interdisziplinäre Differenzierungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 26–40.

- Meder, Norbert (2004): *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. 2. Aufl. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München: Fink.
- Nora, Simon/Minc, Alain (1978): *L'informatisation de la société*. Paris: La Documentation française.
- Nora, Simon/Minc, Alain (1979): *Die Informatisierung der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- O'Neil, Cathy (2016): *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. New York: Crown Publishers.
- Oelkers, Jürgen (2001): Vorwort. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43*, S. 7–9.
- Seebo, Rouven (2023): Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation: Tagungsbericht zur Sektionstagung Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 99*, H. 2, S. 262–265.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2021): Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J. B. Metzler, S. 3–7.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Voll digital in die pädagogische Regression. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/voll-digital-in-die-paedagogische-regression/> (Abruf: 30.09.2024).
- Tokko, Ri (1930): *Das Automatenzeitalter. Ein prognostischer Roman*. Wien: Amalthea-Verlag.
- Turkle, Sherry (1984): *Second Self. Computers and the Human Spirit*. New York: Simon and Schuster.
- Turkle, Sherry (1996): *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.) (2016): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Watters, Audrey (2023): *Teaching Machines. The History of Personalized Learning*. Cambridge: MIT Press.
- Weidenmann, Bernd (2001): Veränderungen des Lernens durch neue Medien. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43*, S. 167–180.
- Welsch, Wolfgang (1987): *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH.
- Zuboff, Shoshana (2018): *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.



# I Transformationen von Begriff und Sache der Erziehungs- wissenschaft unter Bedingungen einer Kultur der Digitalität

# Digitalität im erziehungstheoretischen Blick – strukturelle und epistemische Perspektiven

*Benjamin Jörissen*

Anliegen dieses Beitrags ist bzw. war ursprünglich der Versuch, in einer notwendig ausgesprochen skizzen- und lückenhaften Umschau eine Reihe von Beobachtungen anzustellen, deren gemeinsames Moment auf jenes Ensemble technologisch-medial-sozialer Struktureigenschaften zurückgeht, das sich unter dem Titel der „Digitalität“ adressieren lässt. Welches Bild ergibt sich, wenn man versucht, zugleich über die etablierten Grenzen subdisziplinärer Perspektiven der Erziehungswissenschaft hinweg als auch quer zu allen praxeologischen Modi erziehungswissenschaftlichen Agierens auf das Phänomen der Digitalität zu schauen? Werden in der übergreifenden (und ausgreifenden) Sicht Formen oder gemeinsame Bezüge erkennbar, die über etwaige digitalitätsbezogene „Transformationen in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft“ Auskunft geben könnten?<sup>1</sup>

Eine solche „Transformation in Begriff und Sache“ unserer Disziplin kann sich auf einer oder mehreren Ebenen, unabhängig voneinander oder zusammenhängend sowie in vielfachen, parallel stattfindenden, heterogenen Prozessdynamiken ereignen. Die Komplexität des Themas hat (wie zu befürchten war) den zur Verfügung stehenden Raum eines Buchbeitrags jedoch sehr schnell aufgesogen, sodass ich mich auf eine exemplarische – die Wahl fiel auf eine erziehungstheoretische – Perspektive beschränken musste. Eine vollständigere Untersuchung hätte, um dies zumindest zu skizzieren, eine ganze Reihe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Digitalität differenzieren müssen – Information, Technologie, Medialität, Steuerungsakteur, Netzwerk, kulturelle Praxis; sie hätte Digitalität über die nachfolgenden Perspektiven hinaus (Educational Governance und Unterricht) als Gegenstandsbereich pädagogischer Sorge („Medienpädagogik“) und in Bezug auf die Transformation erziehungswissenschaftlicher Gegenstandskonstruktionen (vgl. für Biografieforschung Bettinger 2021; Engel/Jörissen/Schreiber 2024), als methodologischen (vgl. Schäffer/Lieder 2023) und epistemi-

---

1 Anlass für diesen Beitrag war der von den Herausgeber\*innen dieses Bandes skizzierte Fragehorizont, wie Digitalität in „Hinblick auf die Frage nach Transformationen in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft“ einzuschätzen wäre. Mir ist bewusst, dass diese in der (losen Anfrage der Herausgeber\*innen) enthaltene Fragestellung einigermaßen weitreichend ist, und dass sich entsprechend jeder Versuch einer Beantwortung mit ganz erheblicher Bescheidenheit wird begnügen müssen. Das ist allerdings für sich genommen, so schien mir, kein hinreichender Grund, der Frage auszuweichen.

schen (vgl. Ricken/Reh/Scholz 2023) Aktanten sowie als Fokuspunkt einer eher post-digital als technologisch-digital gelagerten paradigmatischen Verschiebung hin zu relationalen Bildungsverständnissen (vgl. Brinkmann 2023) thematisiert.

Die Strategie der nachfolgenden Betrachtungen besteht darin, eine Reihe von vor allem erziehungstheoretisch relevanten Anliegen und Perspektiven der Erziehungswissenschaft – durchaus ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder gar fachliche Repräsentativität – auf unterschiedlichen Relationierungsebenen in den Blick zu nehmen und nach „Digitalisierungseffekten“ im Sinne 1) *strukturell transformativer* und 2) *digitalitätstheoretisch spezifischer* Momente (die mit ersteren einhergehen, durch sie ermöglicht oder begünstigt werden, innerhalb derer sie selbst verändert oder geformt werden etc.) zu befragen.

## 1 Ein erziehungstheoretischer Blick auf Digitalität

Zunächst soll es darum gehen, vorschnelle Urteile über vermeintlich tiefgreifende Veränderungen zu vermeiden. Diese können gerade im Kontext hochgradig profitorientierter Felder wie der Digitalisierung betreibenden Digitalwirtschaft auch unfreiwillig zum Werkzeug globaler Marketingkampagnen werden. Es gilt zu problematisieren, ob eine Veränderung innerhalb eines Feldes seine eigene Struktur betrifft – was in der Wissenschaft vor allem in Form abduktiv-epistemischer Rekonfigurationen geschieht (Kuhn 1962; Fleck 1980; Reichertz 2012) – oder ob das transformative Moment einen bestehenden Strukturzusammenhang als solchen nicht irritiert, sondern in ihn integriert und somit auch von ihm konstruiert und als Gegenstand desselben Strukturzusammenhangs determiniert wird.

Im Rahmen dieses Beitrags sollen *pars pro toto* erziehungstheoretische Fragen im Zentrum stehen. Zunächst ist zu skizzieren, wie die Frage nach struktureller Transformation von Erziehung verhandelbar gemacht werden könnte. Ich nehme hierzu Bezug auf die (in starker Orientierung an formaler und logischer Konsistenz angelegten) unterrichts- und erziehungstheoretischen Arbeiten Wolfgang Sünkels (vgl. Sünkel 1996, 2013). Sünkel definiert Erziehung und Unterricht als Beziehungsform, bei der es der erziehenden Seite präzise *um eine Beziehung geht*, nämlich die der zu Erziehenden zu einem „dritten Faktor“ (Sünkel 2013, S. 90). Der „dritte Faktor“ ist bei weitem nicht einfach „Stoff“ (also schon vom Wort her formlos), sondern ein komplexes Moment der Vermittlung tradierter kultureller Praktiken, die Sünkel als objektivierte „nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen“ (Sünkel 1996, S. 67; vgl. auch Sünkel 2013, S. 47 ff.) beschreibt. Darin sind auch kulturell neue, etwa auf mediale Apparaturen und digitale Technologien abstellende Tätigkeitsdispositionen einbezogen.

Die „zeugmatische“ (d. h. auf eine Beziehung gerichtete) Beziehung ist „identisch mit der Fundamental-Struktur des Erziehungsverhältnisses selbst [...] und stellt somit dessen ‚Paradigma‘ dar“ (Sünkel 2013, S. 183). Die Frage einer etwaigen

Transformation von Erziehung *selbst* (die zugleich eine Transformation der Sache der Erziehungswissenschaft wäre) kann vor diesem Hintergrund differenziert werden; beispielsweise in Hinblick auf die Frage, ob die Positionen und inneren Relationen dieser zeugmatischen Beziehungsstruktur „Erziehung“ (Unterricht ist dabei strukturell immer mitgedacht) sich im Kontext digitaler Transformationen verändern, oder auch in Hinblick auf die Frage, ob die „Fundamental-Struktur“ (ebd.) selbst sich dadurch verändert oder nicht. Sünkels Ansatz bietet eine für diese Absicht hilfreiche, weil klare Differenzierung unterschiedlicher funktionaler Akteurspositionen, ihrer potenziellen Konstellationen zueinander sowie ihrer faktischen Realisierungsmöglichkeiten. Wie bereits seine zeugmatische Erziehungsdefinition anzeigt, handelt es sich um eine streng *relationale* Erziehungstheorie, deren Positionen nicht bereits vorgängig gegeben sind (etwa als mit sozialen Rollen und Positionen versehene menschliche Akteure – „Personen“, die u. a. pädagogisch miteinander interagieren), sondern erst aus der Dynamik des Erziehungsverhältnisses selbst heraus entstehen.<sup>2</sup> Entsprechend treten auch Materialitäten, Medialitäten und Technologien nicht erst als äußerliche Momente einem im Kern rein „zwischenmenschlich“ gedachten Erziehungsverhältnis nachträglich hinzu; vielmehr sind die Akteurspositionen in Erziehungsprozessen, wie Sünkel vielfach aufzeigt, durchaus regelmäßig hybrid konfiguriert: „Bei genauem Hinsehen kann man [...] entdecken, daß auch im Schulunterricht sehr häufig ein zweiter Lehrer situativ anwesend ist und mitwirkt, und zwar immer dann, wenn ein Lehrbuch oder ein anderes ‚Medium‘ verwendet wird“ (Sünkel 1996, S. 156). Materielle, technologische und mediale Aktanten treten also auf der Position der Lehrenden auf. Sünkel diskutiert dabei sowohl „Zwei-Lehrer-Systeme“, von denen einer ein „medialer Lehrer“ sein kann (vgl. ebd., S. 162) als auch den Fall, dass „sowohl Unterrichtsgegenstand als auch der Lehrer in der objektivierten Gestalt eines (in der Regel technisch erzeugten) ‚Mediums‘ vorhanden sind“ (ebd., S. 161). Selbst die materielle Überlagerung von „Unterrichtsgegenstand“ und „Lehrer“ innerhalb eines medialen Gefüges stellt sich aus der (durchaus klassischen, von Herbart inspirierten) Unterrichtsphänomenologie Sünkels nicht als Sonderfall dar. Dasselbe gilt für seine erziehungstheoretischen Reflexionen über den Gegenstand als „dritten Faktor“ der Erziehung, der nicht nur seine eigenen Tätigkeitsdispositionen selbst inkorporieren kann (wie ein Gebrauchs- oder Designobjekt; vgl. Sünkel 2013, S. 57), sondern auch als selbstlehrender Gegenstand auftreten kann. Das bezieht Lernprogramme explizit ein (vgl. ebd., S. 60), könnte aber auch auf Algorithmen bezogen werden, die „in sich selbst inkorporierte“ (ebd.) Tätigkeitsdispositionen – als Text im weitesten Sinne – aufweisen. Nicht

---

2 Erst auf „der konkreten Ebene des Erziehens werden die gesellschaftlichen Subjekte der Teiltätigkeiten durch Personen repräsentiert; und die Teiltätigkeiten selbst erscheinen in individueller Form“ (Sünkel 2013, S. 32). Sowohl können, in Sünkels Terminologie, „Erzieher“ und „Zögling“ in Personalunion auftreten („Selbsterziehung“; ebd.) als auch dieselben Personen ihre funktionale Position spontan tauschen.

nur sind diese durchaus hybriden und mit Aktivitätspotenzialen ausgestatteten „Gestalten des Dritten Faktors“ (ebd.) formal betrachtet nichts Außergewöhnliches, wie Sünkel aufzeigt; vielmehr definieren sie das, was Unterricht überhaupt ist: „Immer dann, wenn, und immer dort, wo eine solche als Text objektivierte Tätigkeitsdisposition zum gemeinsamen Gegenstand von Vermittlung und Aneignung genommen wird, handelt es sich um Unterricht. An dieser Stelle hängt also die (theoretische) Didaktik mit der Allgemeinen Theorie der Erziehung sachlich und systematisch zusammen“ (ebd.).

Die bloße Anwesenheit von Medialitäten, inklusive *kommunikativer* digitaler Technologien im Kern von Erziehungs- bzw. Unterrichtsprozessen – selbst im Fall human-nonhumaner Hybridisierungen – verweist also durchaus *nicht* per se auf eine Transformation in der Sache der Erziehung. Fachhistorisch führt sie auch zunächst kein neues Paradigma, sondern einerseits ein neues *Gegenstandsfeld* (dessen neues Set von Tätigkeitsdispositionen unter dem Titel der „Medienkompetenz“ geführt wurde; vgl. Baacke 2007) sowie andererseits neue *Praxis- und Gestaltungsmodi*, die unter dem Titel „Mediendidaktik“ firmieren, ein.<sup>3</sup> Allerdings ist die Subsumption von „Digitalität“ unter eine (zudem medientheoretisch regelmäßig unterbelichtete; vgl. Leschke 2016) kommunikativ-mediale Dimension – sowohl in Sünkels Erziehungstheorie als auch in der handlungs-, gestaltungs- und kommunikationsorientierten Mediendidaktik – durchaus nicht unproblematisch, wie der anschließende Abschnitt aufzeigen wird.

---

3 Beide sind in der vormaligen Kommission und jetzigen Sektion *Medienpädagogik* der DGfE repräsentiert. Dass an der Sektion Medienpädagogik auch das Forschungsfeld der *Mediendidaktik* beteiligt ist, verweist m. E. auf eine, allerdings nachvollziehbare, Unschärfe in der Selbstverortung. Insofern *kein* pädagogischer Prozess ohne ein Medium als Träger symbolischer Interaktions- und Kommunikationsprozesse auskommt, könnte Mediendidaktik mit einigem Recht als Teil der Allgemeinen Didaktik aufgefasst werden. Allerdings existiert keine Sektion oder Kommission „Allgemeine Didaktik“ in der deutschen Erziehungswissenschaft (vielmehr taucht Didaktik als Teil der Kommission „Schulpädagogik und Didaktik“ auf). Eine allgemeindidaktische Zuordnung wäre digitalitätstheoretisch, in Hinblick auf die (allerdings wenigen) didaktischen Innovationsversuche, die sich in einem durchaus allgemeindidaktischen Sinn gerade nicht am medialen, sondern am digitalen Paradigma ausgerichtet haben („kybernetische Didaktik“; vgl. Cube 1965), plausibel. Doch stehen mediale *Kommunikation* und mediale *Gestaltung* in beiden Feldern, wie auch immer unterschiedlich perspektiviert, *pragmatisch* im Vordergrund (vgl. entsprechend Kerres 2018, S. 51 ff.), sodass digitalitätstheoretische und informatische Erwägungen häufig nur beiläufig (z. B. als Problemaspekt handlungsorientierter Medienpädagogik) in den Blick geraten: In vielerlei Hinsicht ging es in Ansätzen gerade softwarebasierter Mediendidaktik – digitale Tutorensysteme, Digital Game-based Learning –, aber auch schon beim „Schulfernsehen“ um die lernbezogene *Nutzung* medialer bzw. digitaler Produkte. „Mediennutzung“ ist aber Baacke (2007) zufolge auch eine der vier Medienkompetenzdimensionen. Medienpädagogik und Mediendidaktik begegnen sich zudem auch hinsichtlich fachlich notwendiger, medienspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten, über die angesichts der medienkulturellen Entwicklungsgeschwindigkeiten auch ein fachinterner Austausch hilfreich ist – man hat halbwegs eine gemeinsame Sprache –, und beide treten außerdem auf fachpolitischer Ebene bisweilen gemeinsam auf (vgl. etwa die medienpädagogische Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“).

## 2 Ein digitalitätstheoretischer Blick auf Erziehung

„Digitalität“ kann in sehr unterschiedlich konfigurierten Zusammenhängen und Erscheinungsformen – als Information, Technologie, Steuerungsakteur, Netzwerk, Medium und/oder kulturelle Sphäre – in den Blick geraten. Angesichts dieser Heterogenität liegt die Frage nahe, inwiefern es sich überhaupt um *ein* zugrunde liegendes Phänomen handelt. Die Plastizität der Erscheinungsformen von Digitalität als *technologisches* Phänomen (klassischerweise konstituiert durch den Einsatz von spezieller Materie, die kontinuierliche physikalische Zustände in solche diskreten Zustände überführt, die unmittelbar zur Repräsentation binärer Information herangezogen werden können – Halbleitermetalle) erscheint recht unüberschaubar, ist jedoch nicht unbegrenzt. Zwar ist es eher unwahrscheinlich, dass eine klare Definition von „Digitalität“ möglich ist – nicht zuletzt deswegen, weil sie als wissenschaftliches Problem durchaus nicht nur einer Bezugsdisziplin zuzuordnen ist, insofern also „Digitalität“ als epistemisches Objekt erwartbar heterogen konfiguriert ist. Doch erlaubt gerade die erziehungswissenschaftliche Perspektive, einerseits aufgrund ihrer besonders breiten interdisziplinären Anschlussmöglichkeiten und andererseits durch ihr fokussiertes Interesse an Relationierungsprozessen und -dynamiken (s. u.), einen gleichsam konstellativen interdisziplinären Blick auf Digitalität.

Ich gehe hierzu nachfolgend von einem Modell aus, das sich im Verlauf meiner eigenen digitalitätsbezogenen theoretischen und empirischen Erkundungen entwickelt und, jedenfalls für diese Zwecke, bewährt hat.<sup>4</sup> Digitalität lässt sich dabei als struktureller Zusammenhang von *exekutiven* (Algorithmen, Software), *formativen* (Datenformate, Protokolle), *empirischen und gedächtnisbezogenen* (Daten), *materiellen* (Hardware), *relationalen* (Netzwerken) und *kommunikativ-phänomenalen* (Interfaces) Momenten verstehen (vgl. Jörissen/Möller/Unterberg 2022, S. 254 ff.; Krämer/Schmiedl/Jörissen 2023, S. 18). Dieser Zusammenhang ist zudem in ausgesprochen komplexer Weise durch Aspekte der *Re-Entranz*, also den Wiedereintritt eines Zustands in diesen strukturellen Zusammenhang selbst, charakterisiert. Interessant sind dabei einerseits fachlich relevante Implikationen der einzelnen Strukturmomente (wie etwa Machtimplikationen auf der Ebene der Definition von Datenformaten oder Protokollen; vgl. Galloway 2006; Galloway/Thacker 2007), andererseits und vor allem aber ihr Zusammenwir-

---

4 Es würde diesen Beitrag erheblich überfordern, die unterschiedlichen Definitionen und Lesarten von Digitalität, Digitalisierung etc., die sich im Laufe der Jahrzehnte in der Erziehungswissenschaft angesammelt haben, zu rekapitulieren und zu systematisieren, zumal dabei unterschiedliche intradisziplinäre Auseinandersetzungen um thematisch angrenzende, aber durchaus nicht mit digitalitätstheoretischen Erwägungen kongruente kommunikations-, medien- und techniktheoretische Begrifflichkeiten mit einbezogen werden müssten.

ken in konkreten Kontexten,<sup>5</sup> einschließlich ihrer re-entranten – in einem nicht technikdeterministisch verengten Sinn „kybernetischen“ (Donner/Allert 2022, S. 8) – Eigenschaften.

Die benannten Strukturmomente selbst sind dabei wohlgermerkt nicht auf *technologische* Formen von Digitalität beschränkt; sie gelten gleichermaßen für *prä-digitale* Zusammenhänge, die sich im historischen Rückblick aus Perspektive einer gegenwärtigen (post-)digitalen Zeitgenossenschaft zunehmend als solche verstehen lassen (vgl. Nassehi 2019). „Prä-digitale“ Momente in diesem Sinn verweisen im Blick auf europäische Kulturgeschichte auf den Beginn neuzeitlicher Wissenschaft – im Anschluss an die wissensarchäologischen und genealogischen Arbeiten Michel Foucaults (1974, 1977, 1981) auf Prozesse wie die Quantifizierung von Zahlenverständnissen, die Entfaltung datenbankförmiger Wissenstableaus und die Organisation individualisierender Sichtbarkeitsregimes (vgl. Jörissen 2016). Diese Vorgeschichte fundiert die Herausbildung, Etablierung und Normalisierung zählender oder zahlenbasierter Weltansichten und Verfahren (vgl. auch Manhart 2023), die das 19. und 20. Jahrhundert weitgehend prägten und zu grundlegend veränderten Sichtweisen auf pädagogische Praxis und ihre erziehungswissenschaftliche Beobachtung – wie auch zur Herausbildung neuer Beobachtungsmöglichkeiten – beitrugen, und vor deren Hintergrund sich überhaupt erst ein adäquates Verständnis der „Digitalisierung“ dieser Felder ergeben kann.

Die prä-digitale Transformation hin zu pädagogischen Messbarkeiten – was entsprechend messbare Datenstrukturen voraussetzt – lässt sich exemplarisch an einem für die gegenwärtige Digitalisierung des Pädagogischen grundlegenden historischen Beispiel erläutern: der Entstehung, Normierung und Normalisierung quantitativer Schulzensuren (vgl. Lintorf 2012, S. 19 ff.). *Ziffernzensuren*, die historisch spät auftraten, waren zunächst durchaus keine mathematisch verrechenbaren Zahlen; sie repräsentierten vielmehr zugeschriebene moralische Qualitäten (es wäre historisch sehr unplausibel, diese unter den heutigen Leistungsbegriff zu fassen). Lintorf führt auf Basis ihrer Sichtung historischer Arbeiten zur Schulzensur zum ersten „Lokation als die älteste Form der symbolischen Zensur“ (ebd., S. 22) an:

---

5 Der erkenntnistheoretische Anspruch an das Modell ist letztlich, dass jedes konkrete digitale Phänomen sich formal als spezifischer Zusammenhang notwendig aller genannten Strukturbereiche beschreiben lässt. Umgekehrt lässt sich zumindest im erziehungswissenschaftlichen Frageinteresse letztendlich keines dieser Momente sinnvoll isoliert betrachten (z. B. interessieren uns Softwares und Datenformate nicht an sich als informatisches oder medienwissenschaftliches Phänomen, Interfaces nicht als Designproblem, Daten nicht als Rechtsproblem; sondern sie interessieren uns als relationale Momente oder Aktanten im Kontext der Transformation von Relationierungsverhältnissen lernender Akteurskonstellationen).

„Bei ihrer Anwendung wird die Sitzordnung der Schüler nach ihrem Leistungsstand bestimmt. Kleinert (1951) erläutert, dass solche Rangfolgen im Allgemeinen auf Basis der Gedächtnisleistungen der Schüler erstellt wurden, da ‚die möglichst getreue Wiedergabe des gelernten Stoffes als die beste Leistung‘ gilt (S. 919). Weiterhin bewertet er diese Rangreihe als Vorläufer der Zahlwertung einer Schulleistung.“ (Ebd., S. 22 f.; zur Verknüpfung von Moral und Gedächtnis vgl. Assmann 2003)

Die zweite historische Linie stammt aus der Zonenzensur, die Schüler\*innen in „annähernd gleich große Gruppen“ (Lintorf 2012, S. 23) einteilte, wofür aus pragmatischen Gründen „kurze aber aussagekräftige Bewertungen notwendig [sind]. Als kürzeste Formulierung bietet sich daher die Ziffernzensur an (Dohse, 1967)“ (ebd.).

Reihenzensur und Zonenzensur sind nicht oder allenfalls schwach individualisierende Verortungsinstrumente in Bezug auf den moralischen, wertbezogenen Status der Schüler\*innen. Während die Reihenzensur allerdings noch unmittelbar mit der performativen Vollzugsdimension pädagogischer Raum- und Körperordnung identisch ist – und damit am pädagogischen Handeln orientiert ist –, tendiert die Zonenzensur bereits zum Funktionalismus, denn bei ihr steht „die Auslese- und Grenzfunktion im Vordergrund [...]. Die schriftliche Zonenzensur ist daher vermutlich die Urzensur, die zur Zeugniszensur und somit zu einem wesentlichen Bestandteil des Schulzeugnisses wird“ (ebd.). Wann exakt aus einer qualitativen Ziffernskala eine quantitative (und damit verrechenbare) wurde, bedürfte vertiefter Recherchen,<sup>6</sup> jedoch stellt die Einteilung der Zonen in – und dieses Moment ist wesentlich – *quantitativ vergleichbar* große Gruppen die Grundlage für die Transformation von moralischen Codes (gute vs. mittelmäßige vs. schlechte Schüler\*innen) in statistische Codes (Prozenträge einer statistischen Normalverteilung) bereit. Im US-amerikanischen Bildungssystem fand eine entsprechende Normierung im Laufe des 19. Jahrhunderts statt; in Harvard z. B. wurden Schüler um 1870 „classified in six divisions based on a 100 % basis“ (Schneider/Hutt 2014, S. 207). Noch die von der Schulgesetzgebung der Nationalsozialisten übernommene sechsstufige Notenskala orientierte sich zunächst am „Leistungsdurchschnitt der Klassenstufe als Referenz“ (Lintorf 2012, S. 24); dies änderte die Kultusministerkonferenz erst 1968 (vgl. ebd.).

Für die Herausbildung des US-amerikanischen „A–F marking scheme“ halten Schneider und Hutt (2014) fest, dass diesem ein fundamentaler Funktionswandel unterlag, der mit dem aufkommenden *mass schooling* und seiner administrativen Bewältigung zusammenhing:

---

6 Bezeichnenderweise scheint diese Frage, soweit ich nach (allerdings eher oberflächlicher) Recherche sehe, in einschlägigen Publikationen keine prominente Berücksichtigung zu finden. Der historische Prozess der Quantifizierung und Informatisierung des insofern Prädigital-Pädagogischen ist möglicherweise trotz aller Digitalisierungsschübe kein prominenter Gegenstand einer aktualisierenden Befragung.

„[G]rading systems that had traditionally tended towards the local and the idiosyncratic, and which were designed for internal communication among teachers and families attached to a given school, became forms of external communication and organization as well. Increasingly, reformers saw grades as tools for system-building rather than as pedagogical devices – a common language for communication about learning outcomes.“ (Ebd., S. 202 f.).

Die Logik schulischer Bewertung stellt also von einer pädagogischen auf eine administrativ-manageriale um. Das in Entstehung befindliche Bildungssystem löste somit interne Komplexitätsprobleme *und* externe Kommunikationsprobleme mit ein- und demselben Instrument. Die Implikationen dieser Entwicklung sind durchaus nicht trivial. Ohne die Frage hier beantworten zu können: Erziehungstheorien wie die „operative Pädagogik“ Klaus Pranges (2005) thematisieren das *Zurückzeigen* als integrales und rein immanentes (also internes) pädagogisches Moment auch in formal-unterrichtlichen Kontexten. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage stellen, ob das von solchen Theorien angenommene Referenzmodell einer formal-operativen Geschlossenheit von Erziehung – angesichts ihrer managerialen Transformationen (oder Disruptionen) – nicht eher die Formbeschreibung einer noch nicht informatisierten pädagogischen Praxis des frühen 19. Jahrhunderts (sprich: der Zeit Herbarts) darstellt. Zudem wäre zu prüfen, ob dieses Modell in Hinblick auf die Kopplung von Prüfung und Notengebung möglicherweise einer Fehleinschätzung hinsichtlich der Natur dieses Prozesses unterliegt. Wenn nicht das „Pädagogische“, sondern das administrativ-systemische Vollzugsmoment strukturell determinierte, *was* letztendlich das „Gegebene“, das *Datum* im pädagogischen Prozess ist, dann könnte dem pädagogischen Moment jedenfalls nur eine funktional periphere (wenn auch operativ zentrale) Position innerhalb einer administrativen datenbasierten Gestaltungs- und Entscheidungspraxis zugeschrieben werden. Wie im anschließenden Abschnitt zu sehen ist, lässt sich diese Frage – nicht erst, aber insbesondere in Hinblick auf die Einführung digitaler Technologien – durchaus nicht einfach von der Hand weisen.

### **3 Educational Governance und „augmented educational decision making“**

Die Idee eines algorithmisch verbesserten „augmented decision making“ (ADM) – analog ließe sich von einem „augmented educational decision making“ (AEDM) sprechen – fand nicht erst mit der Verfügbarkeit programmierbarer digitaler Rechenmaschinen Verbreitung. Der Grundgedanke tayloristischer datenbasierter Planung und Optimierung hat bereits im frühen 20. Jahrhundert einen Diskurs um wissenschaftliches Bildungsmanagement hervorgebracht. Der US-amerikanische Bildungshistoriker Raymond E. Callahan untersuchte diese Entwicklung in

seinem 1962 erschienenen Werk „Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools“. Callahan zeigt darin auf, wie ökonomische Prinzipien und Effizienzdenken Einzug in das Bildungswesen hielten (vgl. Callahan 1962, S. 66 f.). Die dabei von Callahan artikulierten pädagogische Kritik bezieht sich wesentlich auf quantifizierte manageriale Wahrnehmungs-, Wissens- und Handlungsweisen. Was Callahan beschreibt, lässt sich durchaus als Paradigmenwechsel hin zu einer digital basierten Steuerung beschreiben: Als primär ökonomisch definierte *Datenformate* bringen diese eine als hegemonial wahrgenommene alternative *Empirie* (bildungsökonomische Statistiken) hervor, die in der Praxis der Bildungsgestaltung, so attestiert jedenfalls Callahan, zu einer weitgehenden Verdrängung pädagogischer Aspekte führen (vgl. ebd., S. 192 ff.). Wie er anhand der zunehmenden Managementanteile in der Ausbildung pädagogischer Führungskräfte zu Anfang des 20. Jahrhunderts aufzeigt, bilden die neuen „Educational Efficiency Experts“ (ebd., S. 92 ff.) eine kaum hinreichend pädagogisch gebildete *exekutive* Instanz, die statistisch basierte Entscheidungsoptionen programmatisch umsetzt. Digitale operationale Logiken sind, wie auch dieses Beispiel zeigt, weniger eine Frage der Technologieimporte; sie begleiten vielmehr die Entstehung von Bildungssystemen.

Praxen der managerialen Datenerfassung sind (naheliegenderweise) eine notwendige Bedingung der Herausbildung technisch-digitaler Steuerungsagenten. Frühe Formen computerbasierter Bildungsadministration verwendeten seit Ende der 1960er Jahre bereits Methoden der Künstlichen Intelligenz (Markov-Ketten), um den Zusammenhang von demografischer Entwicklung und Lehrkräftebildungsbedarfen modellieren zu können (vgl. Zabrowski 1969; Johnstone/Philp 1973). Obwohl der initiale Einsatz der *data-driven education* sich mithin mehr als ein halbes Jahrhundert zurückverfolgen lässt, müssen Hartong und Förschler (2019, S. 1 f.) feststellen, dass „the increasingly digital and automated formation, recoding, storage, manipulation and distribution of data, all of which have become integral features of education governance [...] have not yet been extensively examined.“ Dies verweist zunächst auf die Unübersichtlichkeit und Dynamik der Verbreitung und Differenzierung der entsprechenden Datenquellen (vgl. Selwyn 2016). Im Kern der sich in diesen Kontexten entwickelnden neuen Datenpraktiken steht allerdings, wie Hartong und Förschler aufzeigen, als „key mechanism [...] the fabrication of commensuration, which is the transformation of different qualities into comparable, usually quantified metrics“ (Hartong/Förschler 2019, S. 3). Sie rekonstruieren unterschiedliche Dimensionen eines vergleichsorientierten bildungsadministrativen *doing monitoring* (vgl. ebd.), bei denen Anrufungen der Datenverwendung, Fragen des „fairen“ Vergleichs von Evaluationsdaten und des Bemühens um Datenvalidität sowie eines sensiblen Umgangs mit den Implikationen datenbasierter Sichtbarkeitspolitiken („data transparency“) und Machteffekte („accountability“) im Zentrum stehen – man kann angesichts der zahlreichen damit einhergehenden professionsethischen Aspekte eines solchen

„doing data discrepancies“ (ebd., S. 5) durchaus von einem neuen gouvernementalen Zusammenhang von datenbezogener Sorge und Selbstsorge sprechen. Die zentrale Problematik, so resümieren Hartong und Förschler, liegt dabei weniger in der Fokussierung auf Daten an sich, sondern auf *Dateninfrastrukturen* im Sinne soziotechnologischer Infrastrukturen, „through which data is created, stored and analysed“ (ebd., S. 10), die allerdings auch Praktiken des datenbasierten *policy making* einbeziehen muss.

#### 4 Pädagogische Daten und erziehungswissenschaftliche Datenpraxen

Insofern der gesamte Kontext solcher Datenerhebungen, -verarbeitungen und -verarbeitungstechnologien zwar von administrativen Akteuren angewandt, jedoch wesentlich von der Bildungsforschung überhaupt erst hervorgebracht wird, ist damit konsequenterweise auch die erziehungswissenschaftliche Praxis adressiert. Die von ihr im Interesse der Steuerung von Praxis hervorgebrachten Daten(-technologien) wirken auf diesem Wege gleichsam zurück: Datenpraxen der Bildungsforschung sind im Kontext digitalisierter Governance nicht mehr auf den Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung beschränkt (mithin *systemisch* von der Praxis entkoppelt), sondern sie diffundieren auf Ebene der Daten(infra)strukturen unmittelbar in die Praxis hinein. Wo schließlich Erhebungstechnologien mit didaktischen (Lehr-Lern-)Umgebungen praktisch in eins fallen (vgl. Allert/Richter 2023, S. 174) – etwa bei Forschungen zu *learning analytics/intelligent tutoring systems*, die eigene didaktische Plattformen aufbauen, welche als Open-Source-Software später vom Feld übernommen werden sollen – können erhebungsbezogene vs. administrative Datenströme, -strukturen und -infrastrukturen sogar so weitgehend identisch sein, dass sie lediglich vom situativen Kontext des Forschungsprojekts her von administrativen Datenströmen unterscheidbar sind.

Digitalitätstheoretisch gesprochen disponiert die Forschungspraxis spezifische Konstellationen von *Datenstrukturen* (Datenformaten und ihren Verbindungsmöglichkeiten als Repräsentation der beforschten Realitäten), *Interfaces* (Erhebungs- und Transkriptionstechnologien), daraus resultierenden digitalen empirischen Objekten (hochflexibel zugängliche, interoperable *Daten* in Form des „random access memory“), spezifischen *Softwares* sowie schließlich speziell für deren Verrechnung eingerichteten *Hardware*- und *Netzwerk*-Infrastrukturen (deren Konfiguration sich aus den Verrechnungsmodi, aber auch aufgrund forschungsethischer und rechtlicher Vorgaben, z.B. der DS-GVO bezüglich des Standorts und der vernetzten Zugänglichkeit der Hardware,<sup>7</sup> ergibt).

---

7 Vgl. etwa Nationales Bildungspanel o. J.

Die von Hartong und Förschler im Anschluss an Gray, Gerlitz und Bounegru (2018) eingeforderte „data infrastructure literacy“ (ebd., S. 10) wird damit zugleich zu einer neuen Anforderung an erziehungswissenschaftliche Datenpraxis. Digitalität kann hier insofern als transformativ betrachtet werden, als aufgrund ihrer Struktureigenschaften die Trennlinie zwischen Forschung und Forschungsfeld diffundiert: „Data infrastructure literacy“ ist gerade nicht nur auf im technischen Sinne digitale Aspekte von Daten bezogen, sondern sie betrifft Datenpraxen als ganze und wirkt damit unmittelbar in jenen Bereich hinein (bzw. auf ihn zurück), der bisher nicht nur systemisch, sondern auch epistemisch einer selbstreferenziell abgegrenzten (erziehungs-)wissenschaftlichen Sphäre zugerechnet werden konnte. Es kommt im Kontext dateninfrastruktureller Disponierungen zu einer Interferenz von „epistemischen“ und „technischen Dingen“ (vgl. Rheinberger 2006, S. 24 ff.), die die Frage aufwirft, ob erziehungswissenschaftliche Forschung (über den Umweg der Wechselwirkungen zwischen der Digitalisierung der Praxis und der Digitalisierung der Forschung) auch dort den Charakter von Experimentalsystemen annimmt, wo nicht im pädagogischen Labor, sondern im erweiterten Raum einer digitalisierten Bildungspraxis erhoben wird.

## **5 Inside-Outside: Immanente Datenräume und invisibilisierte pädagogische Vollzüge**

Bedingt durch die strukturell unbegrenzte Transitivity digitaler Daten (vgl. Poster 2003) und durch zunehmend mobile, integrierte Erhebungsmöglichkeiten – etwa dort, wo das pädagogische Schreibinstrument mit dem Erhebungsinstrument identisch ist, wie es bei Smartpads prinzipiell der Fall ist – entgrenzen sich die Datenflüsse der Educational Governance potenziell bis in die Mikroebenen und -logiken pädagogischer Akteurskonstellationen hinein. Exakt auf dieselbe Weise, auf die der Einkauf an einer vernetzten Scannerkasse dem Supermarktkonzern die Steuerung von Logistik- und Produktionsprozessen in Echtzeit ermöglicht, können Daten aus der konkreten unterrichtlichen Interaktion in (gegenwärtig selbstverständlich KI-basiert ausgewertete) Datenbanken eingespeist („realtime engagement monitoring“; vgl. Yu/Yao/Bai 2024, S. 2728) und Ergebnisse zur Effizienzsteigerung der individualisierten unterrichtlichen Prozessplanung eingesetzt werden („predictive analytics for student performance“; ebd.).

Digitalität rückt somit auf mehrfache Weise in pädagogische Interaktionsprozesse ein, verändert deren jeweilige lokale Logiken zum einen je für sich, zum anderen durch emergente Effekte des unmittelbaren Zusammenwirkens im entgrenzten Datenraum. Jarke und Macgilchrist (2021) zeigen im Kontext datenanalytischer Schul-Dashboards auf, inwiefern sich pädagogische Wahrnehmungsweisen im Rahmen der konkreten Implementation solcher Technologien verändern können. Oberflächlich betrachtet verdichten Dashboards datenba-

siert erstellte Information in Form von Visualisierungen, Charts etc.; sie stellen Tools dar, die unter Bedingungen von Zeitknappheit bessere und individuellere Steuerungen versprechen. Jarke und Macgilchrist unterlaufen allerdings in ihrer Studie ein Moment, das mit den medialen Effekten der beforschten Dashboards selbst zusammenhängt – die Rede ist von der, auch für digitale Prozesse mutatis mutandis charakteristischen Invisibilisierung von Medien im medialen Vollzug (vgl. Mersch 2002; Groys 2012; Jörissen 2014, S. 505 ff.), d. h. der Unmöglichkeit, mediale „Inhalte“ und die diese generierenden medialen (materiell-symbolischen) Anordnungen und Prozesse *zugleich* beobachten zu können (wir sehen entweder fern, oder wir sehen den Fernseher). Verunsichtbart wird jedoch nicht nur die mediale Apparatur. Vielmehr verschwindet mit dieser alles, was eben nicht in der in sich geschlossenen, auch metaphorisch als umschlossenes Bild auf die empirische Welt („Window“) präsentierten Positivität der medialen Inszenierung aktiv repräsentiert wird. Die Zusammenhänge der Statistiken und Verläufe auf einem Dashboard entfalten einen Komplexitätsüberschuss, der bereits in der Abundanz seiner informationellen Bezüge ausblendet, welche Algorithmen ihn hergestellt haben, und zugleich, welche Aspekte von Welt hätten alternativ erfasst werden können (aber eben nicht sollten oder konnten): „students’ face-to-face interactions, communication and connections in the classroom are rendered invisible (absent ,out-there‘). The design of the Brightspace dashboard can only make in-tech communication visible (renders sociality as in-tech interaction; present ,in-here‘)“ (Jarke/Macgilchrist 2021, S. 10).

Zunächst ist daran die Umkehrung der Perspektiven von „außen“ und „innen“ bemerkenswert. Ging es in der Umstellung auf manageriale Logiken im „prä-digitalen“ 19./20. Jahrhundert darum, das „Innere“ der pädagogischen Zeigeprozesse nach „außen“ sichtbar zu machen, so zeigen Jarke und Macgilchrist, dass dieses Innere für die *data-driven education* selbst zu einem Äußeren geworden ist. Der pädagogische Raum wird damit aus Sicht des managerialien, nun unmittelbar managerial-pädagogischen Geschehens auf dem Dashboard tatsächlich zur Peripherie, zu einem „out there“.

Dieses „out there“ ist an sich nicht empirisch erfassbar und als solches schon gar nicht digital berechenbar. Der Prozess des Herstellens von digitalen Daten, die eben nicht als Erfahrungsdatum „gegeben“, sondern notwendig dezisionistisch „gemacht“ sind,<sup>8</sup> ist grundsätzlich immer ein Prozess, der ein solches *Außen* des Datenraums miterzeugt. Dabei geht es *einerseits* um die Frage, welche Daten – ex ante, also im Programmier- oder (bei maschinellem Lernen) im Trainingsprozess – für wert befunden werden, aufgenommen zu werden, sowie vor allem um die Frage, welche Art von *Datenstrukturen* vorab als relevant oder irrelevant definiert, einprogrammiert oder nicht einprogrammiert werden. Die Exklusion von

---

8 Johanna Drucker argumentierte daher, von „Capta“ statt von „Data“ zu sprechen (vgl. Drucker 2010); wenig überraschend verhalte der Vorschlag weitgehend ungehört.

Daten – in diesem Sinne zu verstehen als datenpolitischer Akt – findet wesentlich auf dieser Ebene statt. *Andererseits*, und nicht zuletzt, geht es um die Frage des Umgangs mit Aspekten lernender Selbst-Welt-Verhältnisse, die nicht zum digitalen Datum werden können (vgl. Meyer-Drawe 1996, 2008), sei es de facto (z. B. Materialeigenschaften eines Films vs. seines Scans, olfaktorische Daten, dreidimensionale Audiodaten) oder grundsätzlich (z. B. ästhetische, ästhetische, atmosphärische, emotionale, existenzielle und ko-existenzielle Erfahrungsqualitäten).

## **6 Ausblick – der forschende Blick auf den pädagogischen Blick: „Smart glasses to amplify teachers’ abilities to help their students“**

Die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung durchaus verbreiteten tool-orientierten Perspektiven haben für diese gleich dreifache Invisibilisierung von Verdauungsprozessen – 1) In-/Exklusion von Datenquellen, 2) In-/Exklusion von Datenstrukturen, 3) Exklusion des Nichtkomputablen – und für die sich daraus ergebenden pädagogischen Komplexitäten buchstäblich keinen Sinn. Das resultierende Unverständnis, zu sehen, dass man diesseits des Datenraums „nicht sieht, dass man nicht sieht, was man nicht sieht“ (Luhmann 2002, S. 159) – ein eigentlich selbstverständliches Moment erziehungswissenschaftlicher Reflexivität wie auch pädagogischer Professionalität – erzeugt ein Missverhältnis von digitaler Transformation pädagogischer Wahrnehmungsmöglichkeiten einerseits und de facto zunehmend verengten Wahrnehmungspraxen andererseits.

Die Augmentierung pädagogischen Sehens (s. Abbildung 1) droht unter diesen Bedingungen weniger auf eine Erweiterung situativer Erfahrungsweisen denn auf eine persuasiv wirksame (da hilfreiche und unmittelbare Einsicht erlaubende) Form ihrer Dezentrierung hinauszulaufen. – *Nota bene* ist das „pädagogische Sehen“ wie oben dargelegt bereits eine Angelegenheit hybrider Akteursfigurationen. Es wird von Räumen, Dingen, Anordnungen, epistemisch, kategorial und technisch professionalisierten Aktanten und Akteuren hervorgebracht. Insofern geht es hier durchaus nicht um die „Unvertretbarkeit“ eines technisch unverstellten „menschlichen“ Blicks. Vielmehr ist umgekehrt zu fragen, ob der erzeugte Blick noch ein erziehungstheoretisch begründeter oder aber ein per Software automatisierter managerialer Blick ist: Es geht um die Ordnung des Blicks, nicht um seine Technologisierung. Allerdings setzt digitale Technologisierung wie oben aufgezeigt an eben solchen informatisierten Transformationen an. Sie tendiert damit – durchaus nicht an sich, aber in der Geschichte ihrer (militärischen, administrativen und profitökonomisch orientierten) konkreten Hervorbringung – zum managerialen und gouvernementalen Kontrollparadigma (vgl. Deleuze 1993; Zittrain 2008; Zuboff 2019; Donner 2022).

Abbildung 1: Der pädagogische Blick – „Teacher’s point-of-view while using Lumilo“ (nach Holstein/McLaren/Aleven 2018, S. 157)



Dieses ist eben nicht mehr sichtbar als „Educational Efficiency Expert“ (also das Kontrollparadigma *repräsentierende* Person), sondern es wird aufgrund der Invisibilisierung der digitalen Vollzugsebene (die eben nicht im Blick auf die Maschine oder das Interface zu fassen ist) zum *organisierenden* Prinzip von Wahrnehmung oder auch zur Wahrnehmungspolice (vgl. Jörissen 2020). Dass man es forschungsseitig überhaupt für eine gute Idee halten *kann*, dem Lehrkörper „mixed-reality smart glasses, co-designed with middle-school mathematics teachers, that tune teachers in to the rich analytics generated by ITSs [Intelligent Tutor Systems]“ (Holstein/McLaren/Aleven 2018, S. 155) aufzusetzen, zeigt jedenfalls eine epistemische Verschiebung an, bei der nicht nur im beforschten Klassenraum die Distanz von Geschehen und Daten aufgehoben ist, sondern dies bereits für den Forschungsprozess selbst zu gelten scheint – kein erziehungstheoretischer Gedanke, der den euphorisierten Fluss von datengetriebener pädagogischer Optimierung und datengetriebenem Effizienznachweis stören oder auch nur verwirbeln könnte: „We see several exciting directions for future work“ (ebd., S. 165).

## Literatur

- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2023): Künstliche Intelligenz – vom Subjekt zur Umgebung. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Digitalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–195. DOI: 10.1007/978-3-658-30766-0\_7
- Assmann, Aleida (2003): *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C. H. Beck.
- Baacke, Dieter (2007): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bettinger, Patrick (2021): Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, H. 1, S. 11–24. DOI: 10.3224/zqf.v22i1.02
- Brinkmann, Malte (2023): Bildung als Imaginierung. Zur Humantechnologie des Digitalen mit Eugen Fink. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): *Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 47–72. DOI: 10.1007/978-3-662-66123-9\_3
- Callahan, Raymond E. (1962): *Education and the Cult of Efficiency. A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cube, Felix von (1965): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Deleuze, Gilles: *Unterhandlungen: 1972–1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 254–262.
- Donner, Martin (2022): *Bildungsvisionen*. In: Donner, Martin/Allert, Heidrun: *Auf dem Weg zur Cyberpolis: Neue Formen von Gemeinschaft, Selbst und Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 419–442.
- Donner, Martin/Allert, Heidrun (2022): *Auf dem Weg zur Cyberpolis: Neue Formen von Gemeinschaft, Selbst und Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Drucker, Johanna (2010): *Data as Capta*. Oakland, CA: Druckwerk.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin/Schreiber, Jakob (2024): Postdigitale Jugendkulturen – Zu neuen Formen der Biographisierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 70. Beiheft, S. 73–91.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Galloway, Alexander R. (2006): *Protocol: How Control Exists after Decentralization*. Cambridge: MIT Press.
- Galloway, Alexander R./Thacker, Eugene (2007): *The Exploit: A Theory of Networks*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
- Gilliard, Chris/Selwyn, Neil (2023): Automated Surveillance in Education. In: *Postdigital Science and Education* 5, H. 1, S. 195–205. DOI: 10.1007/s42438-022-00295-3
- Gray, Jonathan/Gerlitz, Carolin/Bounegru, Liliana (2018): Data Infrastructure Literacy. In: *Big Data & Society* 5, H. 2, S. 1–12. DOI: 10.1177/2053951718786316
- Groys, Boris (2012): *Under Suspicion: A Phenomenology of Media*. New York: Columbia University Press.
- Han, Hyemin/Lee, Kangwook/Soylu, Firat (2016): Predicting Long-term Outcomes of Educational Interventions Using the Evolutionary Causal Matrices and Markov Chain Based on Educational Neuroscience. In: *Trends in Neuroscience and Education* 5, H. 4, S. 157–165. DOI: 10.1016/j.tine.2016.11.003
- Hartong, Sigrid (2020): Zum Optimierungsdrang des Bildungsmonitorings. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 1, S. 64–71. DOI: 10.25656/01:25784
- Hartong, Sigrid/Förschler, Annina (2019): Opening the Black Box of Data-based School Monitoring: Data Infrastructures, Flows and Practices in State Education Agencies. In: *Big Data & Society* 6, H. 1, S. 1–12. DOI: 10.1177/2053951719853311

- Holstein, Kenneth/McLaren, Bruce M./Aleven, Vincent (2018): Student Learning Benefits of a Mixed-Reality Teacher Awareness Tool in AI-Enhanced Classrooms. In: Penstein Rosé, Carolyn/Martínez-Maldonado, Roberto/Hoppe, H. Ulrich/Luckin, Rose/Mavrikis, Manolis/Porayska-Pomsta, Kaska/McLaren, Bruce/du Boulay, Benedict (Hrsg.): *Artificial Intelligence in Education*. Cham: Springer, S. 154–168. DOI: 10.1007/978-3-319-93843-1\_12
- Jarke, Juliane/Breiter, Andreas (2019): Editorial: The Datafication of Education. In: *Learning, Media and Technology* 44, H. 1, S. 1–6. DOI: 10.1080/17439884.2019.1573833
- Jarke, Juliane/Macgillchrist, Felicitas (2021): Dashboard Stories: How Narratives Told by Predictive Analytics Reconfigure Roles, Risk and Sociality in Education. In: *Big Data & Society* 8, H. 1, S. 1–15. DOI: 10.1177/20539517211025561
- Johnstone, James N./Philp, Hugh (1973): The Application of a Markov Chain in Educational Planning. In: *Socio-Economic Planning Sciences* 7, H. 3, S. 283–294. DOI: 10.1016/0038-0121(73)90020-7
- Jörissen, Benjamin (2014): Digitale Medialität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: VS, S. 503–514.
- Jörissen, Benjamin (2016): ‚Digitale Bildung‘ und die Genealogie digitaler Kultur: Historiographische Skizzen. In: *Medienpädagogik* 25, S. 26–40. DOI: 10.21240/mpaed/25/2016.10.26.X
- Jörissen, Benjamin (2020): „Ästhetische Bildung“ im Regime des Komputablen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 3, S. 341–356.
- Jörissen, Benjamin/Möller, Elke/Unterberg, Lisa (2022): „Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung“ – anthropologische Perspektiven und Rückfragen. In: Scheunpflug, Annette/Wulf, Christoph/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–270. DOI: 10.1007/978-3-658-35454-1\_10
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin, Boston: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110456837
- Krämer, Franz/Schmiedl, Friederike/Jörissen, Benjamin (2023): Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Erträge gegenwärtiger Forschung in qualitativ-metatheoretischer Perspektive. In: Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Birnbaum, Lisa/Krämer, Franz/Schmiedl, Friederike (Hrsg.): *Digitalisierung in der Kulturellen Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch*. München: kopaed, S. 13–35. DOI: 10.25656/01:26963
- Kuhn, Thomas S. (1962/2012). *The Structure of Scientific Revolutions. With an Introductory Essay by Ian Hacking*. 4. Aufl. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Leschke, Rainer (2016): Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung. In: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (Hrsg.): *Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?* Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 17–32. DOI: 10.25969/MEDIAREP/1304
- Lintorf, Katrin (2012): *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-94339-8
- Luhmann, Niklas (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Mersch, Dieter (2002): *Ereignis und Aura: Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Nationales Bildungspanel (o. J.): *Zugang zu den NEPS-Daten*. <https://www.neps-data.de/Datenzentrum/Datenzugangswege> (Abfrage: 01.06.2025).
- Poster, Mark (2003): Perfect Transmissions: Evil Bert Laden. In: *Television & New Media* 4, H. 3, S. 283–295. DOI: 10.1177/1527476403253968
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestructur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reichertz, Jo (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: VS.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2001): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. 2. Aufl. Göttingen: Wallstein.

- Ricken, Norbert/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2023): Transformationen des Bildungswissens – eine wissenstheoretische und -geschichtliche Perspektive auf digitale Wissenskulturen. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–347. DOI: /10.1007/978-3-658-30766-0\_12
- Schäffer, Burkhard/Lieder, Fabio Roman (2023): Distributed Interpretation – Teaching Reconstructive Methods in the Social Sciences Supported by Artificial Intelligence. In: *Journal of Research on Technology in Education* 55, H. 1, S. 111–124. DOI: 10.1080/15391523.2022.2148786
- Schneider, Jack/Hutt, Ethan (2014): Making the Grade: A History of the A–F Marking Scheme. In: *Journal of Curriculum Studies* 46, H. 2, S. 201–224. DOI: 10.1080/00220272.2013.790480
- Selwyn, Neil (2016): „There’s so Much Data“: Exploring the Realities of Data-based School Governance. In: *European Educational Research Journal* 15, H. 1, S. 54–68. DOI: 10.1177/1474904115602909
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Sünkel, Wolfgang (2013): *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. Bd. 1. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Yu, Rong/Yao, Tong/Bai, Fan (2024): Educational Big Data Analytics for Futuristic Smart Learning Using Deep Learning Techniques. In: *Scalable Computing: Practice and Experience* 25, H. 4, S. 2728–2735. DOI: 10.12694/scpe.v25i4.2988
- Zabrowski, Edward K. (1969): The Dynamod Model of Student and Teacher Population Growth. In: *Socio-Economic Planning Sciences* 2, H. 2, S. 455–464. DOI: 10.1016/0038-0121(69)90038-X
- Zittrain, Jonathan L. (2008): *The Future of the Internet – And How to Stop It*. New Have, London: Yale University Press.
- Zuboff, Soshana (2019): *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for the Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books.

# Coding Education? Formatierungen der Bildungsidee in der (post)digitalen Kultur

*Sabrina Schenk*

Um die „digitale Bildung“ ist es inzwischen wieder ruhiger geworden, seit die KMK im Jahr 2016 zu einem Kommentierungsprozess ihrer bildungspolitischen Vorstellungen eingeladen hatte, der ein enormes Echo im medienpädagogischen Diskurs erzeugt hat (vgl. beispielsweise Leineweber/de Witt o. J.). In dieser Formel, die sich auch in der „Digitalstrategie“ des BMBF wiederfand, kulminierten die politischen Anliegen zur Umstrukturierung des Bildungsbereichs, die mit den weitreichenden Effekten der digitalen Transformation der Gesellschaft und den dadurch entstehenden Anpassungserfordernissen begründet worden sind. Im Konzept der „digitalen Bildung“ transportiert sich deshalb auch die angesichts der Herausforderungen der digitalen Transformation formulierte Umschrift der klassischen Bildungsidee – ihrer „Formatierung“ im komputierbaren Sinn des Überschreibens. So ist es von vielen an der Debatte Beteiligten wahrgenommen worden und entsprechend engagiert analysiert und mit kontrastierenden Hinweisen auf die bildungstheoretische Tradition und daraus entwickelten Denkangebote beantwortet worden (vgl. beispielsweise Dander et al. 2020).

Die mit den steuerungspolitischen Programmpapieren angekündigten Transformationen betreffen nicht nur das Bildungssystem,<sup>1</sup> sondern auch die mit diesen Institutionen verbundene zeitgeschichtliche Idee von Bildung – also die individuellen und kollektiven Vorstellungen von dem, was Bildung ist oder sein soll. Beide Transformationen haben ihre Vorgeschichte und sind deshalb bereits seit längerem ein Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Reflexion. Während „Ökonomisierung“ (Radtko 2009) schon ein älteres Stichwort für die (durch den Effizienzdiskurs des New-Public-Management-Ansatzes in der Bildungspolitik beförderte) Umgestaltung von Bildungsinstitutionen angibt, kommt neuerdings auch das Stichwort der „Kybernetisierung“ (Karcher 2023) hinzu. Die beiden mit diesen Stichworten beschriebenen Transformationsprozesse können wohl derzeit als das zugkräftigste Gespann der sich im Bildungsbereich vollziehenden Veränderungen gelten. Sie fügen sich scheinbar nahtlos ineinander, und zwar – wie Bellmann (2016) zeigt – vor allem im Paradigma einer datengetriebenen „Evidenzbasierung“. Diese wiederum gehe von einem „Produktionsmodell von Erziehung“ (ebd., S. 158) aus.

---

1 Für die Darstellung der unterschiedlichen Aspekte der bildungspolitischen Steuerungsmaßnahmen im Schulsystem vgl. bspw. die Beiträge in Fickermann/Manitius/Karcher 2020.

Die im „Produktionsmodell von Erziehung“ (ebd.) enthaltene Fiktion der Herstellbarkeit menschlicher Entwicklungsprozesse findet sich nicht nur im aktuellen bildungspolitischen Bildungsdenken wieder, sie wird auch von einem Teil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aufgenommen. Christiane Thompson (2017, S. 76) beschreibt sie beispielsweise als Problem einer „zunehmenden Vermessung kultureller Bildung, wie sie sich im Zuge der Kompetenzorientierung vollzieht.“ Auf Kompetenzorientierung sind sämtliche steuerungspolitischen Programmpapiere für die mit Lehren und Lernen bzw. Bildung befassten Institutionen auf Bundes- und Länderebene umgestellt. Thompson illustriert ihre Kritik an einem Kompetenzmodell für das Fach Musik und ergänzt dazu: „Das Problem lässt sich gerade darin identifizieren, wie Bildungsprozesse im Paradigma der Kompetenz *modelliert* und damit *dingfest* gemacht werden“ (ebd.; Herv. i. O.). Insbesondere für die Modellierung der „Musikkompetenz“, die dem Bereich der ästhetischen Bildung zuzurechnen ist, lassen sich insofern auch die mit der Kompetenzorientierung einhergehenden Präferenzen und Ausschlüsse verdeutlichen. So steht z. B. die kognitive Orientierung auf Wissen und Erkennen in der Logik des Outputs und kann daher die affizierende, leibliche Qualität kaum mitdenken, geschweige denn operationalisieren. Was aber nicht operationalisierbar ist, kann auch nicht objektivierbar gemacht werden – womit beispielsweise Selbstverhältnisse als für Bildungsprozesse entscheidende Weisen des Sicheinlassens auf Sachverhalte herausfallen (vgl. ebd., S. 81). In dieser Umschrift der Idee der Bildung bleibt für vieles kein Platz mehr, das traditionell eng mit Bildung verbunden war: die Offenheit und Unabgeschlossenheit von Prozessen, Sozialität als Kontext, Rahmen und Bedingungen für diese Prozesse, Leiblichkeit als Konstituente von Weltwahrnehmung und Perspektivität sowie Kreativität als Ausdruck von Individualität und Muße.

Die bildungspolitisch beabsichtigte Formatierung bzw. Umschrift von Bildung beispielsweise auf Kompetenz lässt sich deshalb auch als Auswirkung eines „Produktionsmodells von Bildung“ lesen, das wiederum mit einer kybernetischen Modellierung des Lehr-Lern-Geschehens verbunden ist. Die Transformationen der beiden praktischen Ebenen von Bildung, der bildungspolitischen Steuerung von Bildungsinstitutionen ebenso wie des Lehr-Lern-Geschehens, so ließe sich die leitende These der Argumentation zusammenfassen, folgen einer kybernetischen Logik, die datengetrieben verläuft, Evidenz produziert und mit Ökonomisierungsbestrebungen mindestens kompatibel ist. Dieser Prozess reiht sich ein in einen übergreifenden Prozess der Neukonfiguration des Individuellen wie des Sozialen, der über die Elemente der Datafizierung, Metrifizierung und Quantifizierung verläuft (vgl. dazu Schenk 2023).

Von dieser These ausgehend soll im Folgenden eine dreischrittige Argumentationslinie aufgebaut werden. Zunächst soll die behauptete Transformation der Bildungsidee genauer untersucht werden, und zwar anhand einer begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion des Bildungsbegriffs. Es wird gezeigt werden, dass

seine Herkunft in einem ambivalenten Zusammenhang mit der Kreativität und mit dem steht, was unter technischen Vorzeichen vorhergehend „Formatierung“ genannt worden ist (Abschnitt 1). In einem zweiten Schritt wird das Moment der Kreativität als Kristallisationspunkt für die Hypothese einer Umschrift von der menschlichen Bildung hin zum maschinellen Deep Learning nachgezeichnet (Abschnitt 2). Am Beispiel der Figurationsanalyse einer kommerziellen Website für Weiterbildungen zum Programmieren soll dann in einem dritten Schritt herausgearbeitet werden, wie Bildung hier ebenfalls eine Umschrift hin zu ihrer Programmierbarkeit erfährt, die allerdings Kreativität einschließt (Abschnitt 3).<sup>2</sup>

## **1 Das „Kreativitätsmodell“ der Bildung und seine Geschichte: Worte und Ideen der Bildung**

Üblicherweise genügt ein Blick in die gängigen Lehrbücher und Einführungen, um einige Positionen zu rekonstruieren, die Gewähr geben für das, was als der „klassische Bildungsbegriff“ (Koller 2017, S. 97) verstanden wird und inwiefern er als Kontrastfolie zum eingangs angeführten „Produktionsmodell“ (Bellmann 2016, S. 58) von Bildung konzipiert ist. Nachfolgend soll jedoch ein kleiner Umweg genommen werden, der in einem ersten Schritt über die Wort-, Begriffs- und Ideengeschichte der Bildung und der Kreativität führt. Denn auch wenn der Kreativität in diesen Einführungen kaum ein eigenständiger Stellenwert eingeräumt wird, wäre beispielsweise ästhetische Bildung ohne den Bezug auf Kreativität kaum denkbar. Wo immer in Bildungsprozessen spielerische, experimentelle, unvorhergesehene Momente Thema werden, ist auch das Kreative nicht weit: Kreativität erscheint als genuin menschliches Vermögen. Die geradezu konstitutive Bedeutung des Kreativen für den Gedanken der Bildung soll nachfolgend der Genese ihres begriffsgeschichtlichen Überschneidungsbereichs entnommen werden.

Dabei sind Kreativität und Bildung ihrer wortgeschichtlichen Herkunft nach zunächst nicht miteinander verbunden, obwohl sie sich durch ähnliche semantische Felder bestimmen. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS o. J.a) bestimmt Kreativität bildungssprachlich als „schöpferische Kraft“ und „kreatives Vermögen“. Etymologisch stammt die Kreativität aus dem lateinischen Wort „creare“ für „(er)schaffen, (er)zeugen, (er)wählen“, nimmt in seinen jün-

---

2 Der vorliegende Beitrag geht auf zwei im Vorfeld der Sektionstagung vom 8. bis 10. März 2023 in Koblenz entwickelte Vorträge zurück und wurde erst im Nachgang der Tagung ausgearbeitet. Für hilfreiches Feedback und die Unterstützung bei der präzisierenden Pointierung der beiden Vorträge habe ich zum einen Christiane Thompson und zum anderen Felicitas Macgilchrist sowie Alfred Schäfer zu danken. Den redaktionellen Vorgaben entsprechend werden wörtliche und distanzierende Rede gleichermaßen in doppelten Anführungszeichen wiedergegeben.

geren Bedeutungen aber noch die Anklänge an das Erfinden und Gestalten, das Hervorbringen und die künstlerische Schöpfung an. Der Begriff der Bildung hat hingegen deutlich längere etymologische Herkünfte zu verzeichnen. Hier unterscheidet das DWDS (o. J.b) fünf Bedeutungen, die über Entfaltung, Entstehung, Schaffung, Gründung, Gestalt und Form reichen. Seit dem 8. Jahrhundert lässt sich in Texten das althochdeutsche „pildon“ für „abbilden, nachahmen, Vorbild sein, gestalten“ finden, während „bildunga“ im 11. Jahrhundert für „Widerschein, Abbild“ steht. Das mittelhochdeutsche „bildunge“ nimmt die Bedeutungen von „Bildnis, Gestalt, Muster“ auf. In der Mystik erweitert es sich zu „Phantasie“ und ab dem 16. Jahrhundert zur „Einbildungskraft“. Das neuhochdeutsche „Bildung“ in seiner heutigen Verwendung, so das DWDS, etabliert sich erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts.

Diese wortgeschichtlichen Herkünfte des heutigen Bildungsbegriffs zeichnen bereits seinen historischen Bedeutungswandel nach. Dass dieser damit nicht abgeschlossen ist, lässt sich aus den wiederholt zu findenden Bemerkungen über die Vielfalt parallel existierender Bedeutungen und Verwendungsweisen von Bildung erschließen (vgl. neuerlich z.B. Ahlborn 2020). Solche uneindeutigen Verwendungskontexte entstanden und entstehen aber auch durch den Gedankenaustausch mithilfe von Übersetzungen. So vollzieht der Romanist Franz Rauhut (vgl. Rauhut/Schaarschmidt 1965) die semantische Nähe der Begriffe Bildung, Kultur und „civilisation“ entlang ihrer Rezeptionen aus dem Französischen und Englischen nach – und diesen Erläuterungen lässt sich auch eine erste Spur darüber entnehmen, dass sich Kreativität und Bildung in ihrer Geschichte schon einmal begegnet sind: Die Idee der weltlichen Bildung des Menschen wurde im 14. Jahrhundert von den Mystikern aus der Bibel entlehnt, wonach Gott den Menschen nach seinem Bilde erschaffen habe. In der damaligen lateinischen Übersetzung der Bibelstelle aus der Schöpfungsgeschichte findet sich hierfür das Wort „creavit“, der Wortstamm der Kreativität.

Um diese Gottesebenbildlichkeit zu erreichen, folgen beim deutschen Mystiker Heinrich Seuse drei Stufen der Bildung<sup>3</sup>, die zur „Verwandlung der Seele in Gott in dem ekstatischen Erlebnis der unio“ (ebd., S. 19) führen sollen, der Einheit mit Gott. Hierfür sei nun aber aus dem Lateinischen nicht das Verb „creare“ herangezogen worden, sondern das Verb „formare“. Diesen Gedanken des „pädagogischen Bildungsvorgangs als Formung“ (ebd., S. 13) zu verstehen, und nicht als Schöpfung, führt der Pädagoge Ernst Lichtenstein (1966) bis auf eine Vorstellung aus der griechischen Antike zurück. In Analogie zum handwerklichen Gestalten sollten nach Platon auch die Seelen nach Modellen geformt werden. An diese Herkunft der Bildungsidee wird in einigen Einführungen und

---

3 Das sind: 1. die „Entbildung von der Kreatur“, das Sichlösen von der Welt, 2. das Gebildetwerden mit Christus, also das Ähnlichwerden des Gottessohnes, und 3. das Überbildetwerden in der Gottheit (vgl. Rauhut/Schaarschmidt 1965, S. 19 ff.).

Curricula aktuell noch dadurch erinnert, dass sie die Geschichte der Bildung mit Platons Höhlengleichnis beginnen lassen. Die mystische Bildungsidee steht also damit zum einen für das Erschaffen des Menschen durch Gott und zum anderen für die Selbstformung des Menschen, obwohl für beides zwei verschiedene Worte gewählt worden sind.<sup>4</sup> Bildung tradiert sich so als Teil eines religiös gerahmten Prozesses noch bis in das Denken des 18. Jahrhunderts hinein, in dem der heutige Gebrauch des Wortes „Bildung“ geprägt worden ist.

Für das Fortwirken der religiösen Traditionen im heutigen Bildungsdiskurs sollen zwei kurze Beispiele gegeben werden: Zum ersten sieht beispielsweise der Philosoph Odo Marquard (1996, S. 357) die Nachwirkungen des Gottesebenbildlichkeitsdenkens noch im modernen Problem der Identität. Wo der Mensch sich Hoffnung auf Identität mit sich selbst mache, sei dieses Selbst mit dem konstitutiven „Eigentlichkeitsabstand zwischen dem Selbst und dem, was es vorstellt“ (ebd., S. 349), konfrontiert. Darüber geht zweitens der Pädagoge Andreas von Prondczynsky (1993, S. 361) noch hinaus und sieht im historischen Erbe dieser Frage gar die „Problematik einer selbstkonstitutiven Subjektivität“ liegen, wie sie lange im Zentrum des neuzeitlichen Bildungsdenkens stand und erst mit dem einsetzenden poststrukturalistischen Denken eine neue Formulierung gefunden hat. Aus seiner Sicht liegen die Ursprünge dieser Subjektfigur in den „Erosionen des imitatio-Prinzips und dessen sukzessive[r] Ersetzung durch die Idee des Menschen als eines schöpferischen Wesens“ (ebd.) – d. h. im *creatio*-Prinzip. Weil nur aus dieser Idee die moderne Pädagogik entstehen konnte, erklärt er sie auch zu deren Gründungsproblematik. Bis zum aufklärerischen Gedanken der Bildung zur Humanität habe der philosophische Diskurs des 18. und 19. Jahrhunderts jedoch noch den Umweg über den Genie-Diskurs genommen, der mit Herder und Humboldt in die Bildsamkeitsidee eingegangen sei, während die mit dem Genie-Begriff verbundene Individualitätsperspektive in den Begriff des Geistes eingewandert sei (vgl. ebd., S. 358), der die idealistische Philosophie ebenso umgetrieben hat wie die spätere Lebensphilosophie.

Damit ist zunächst eine Kontinuitätsgeschichte erzählt, die die konstitutive Bedeutung der Kreativität für die Entstehung der Bildungsidee plausibilisiert – und nach von Prondczynsky darüber hinaus auch für die Entstehung der modernen Pädagogik. Die Ambivalenz und Vieldeutigkeit in den gegenwärtigen Verwendungsweisen insbesondere des Bildungsbegriffs resultiert sicherlich daraus, dass ein Teil dieser begriffsgeschichtlichen Entwicklungen sich darin noch weitergetragen hat. Zum anderen zeigt sich jede Gegenwart häufig als Gefüge überlagerter und miteinander verflochtener Tendenzen und als Gleichzeitigkeit einander widersprechender Motive. Die begrifflichen Traditionslinien des Bildungsdenkens lassen sich daher nur in der Retrospektive so klar voneinander un-

---

4 Hier widerspricht allerdings Dohmen (1964, S. 30) zumindest für den althochdeutschen Wortkreis.

terscheiden. Das zeigt der Erziehungswissenschaftler Günther Dohmen (1964). Er führt in seiner Studie aus, dass selbst die etymologischen Herkünfte der Bildung mindestens mehrpolige Bedeutungen zuließen: Es kämen im althochdeutschen „bilidon“ und „bildunga“ Vorstellungen der Ähnlichkeit und des Nachahmens mit denen eines handwerklichen bzw. künstlerischen Formens und Gestaltens sowie eines geistigen Vorstellens innerer Bilder zusammen (vgl. ebd., S. 29). Weiterhin stellt er dar, dass die unterschiedlichen und einander widersprechenden Herkünfte des Bildungsdenkens in ihrer jeweiligen Wirksamkeit für die Bedeutung des gegenwärtigen Bildungsbegriff kaum zu bestimmen seien (vgl. ebd., S. 24): Es sei ungeklärt, ob es sich bei Bildung um eine menschliche Technik oder ein Geschenk, um eine Erkenntnisbemühung oder eine sittlich-charakterliche Selbstzucht, um eine stetige Entwicklung oder einen plötzlichen Bruch handele.

Es wird sich im Folgenden zeigen, dass es gerade diese unentscheidbaren Ambivalenzen des Bildungsbegriffs sind, die in der Gegenwart wiederkehren, und entlang derer sich der Mensch im Angesicht von digitalen Technologien neu bestimmen muss. Diese menschengemachten Werkzeuge spiegeln zum einen die schöpferische Potenz des Menschen wider und überschreiten zum anderen dessen Fähigkeiten nicht nur, sondern entledigen sich ihres bloßen Werkzeugcharakters sogar und werden zu einem *aktiven* Teil techno-sozialer Interaktionen. Auch hier ist es die Kreativität als genuin schöpferische – zunächst göttliche, dann menschliche – Fähigkeit, an der sich die Frage entzündet, ob der Mensch sie nun an diese neuen Technologien abtreten muss. Mit der Antwort auf diese Frage scheint sich auch zu entscheiden, ob die kybernetische Umschrift der traditionellen Bildungsidee dieser Tage zur Vollendung kommt, wenn Bildung nach dem Vorbild des Deep Learning selbstlernender Algorithmen konzipiert werden kann.

## **2 Bildung als *deep learning*? Die kreative Maschine nach dem Vorbild menschlichen Lernens – und umgekehrt**

Einem „Produktionsmodell“ (Bellmann 2016, S. 58) von Bildung, das in der kybernetischen Logik der Transformation des Bildungssystems steht, folgen ganz offensichtlich auch die neuen Bildungstechnologien, deren Einsatz politisch gefördert wird. Sie können unter dem Überbegriff der „Learning Analytics“ zusammengefasst werden und schließen beispielsweise auch „Intelligente Tutorielle Systeme“ (vgl. Allert et al. 2018) oder „Adaptive Lernsysteme“ (Weich et al. 2021) ein. Einen Einblick in die Funktionsweise dieser Technologien, beispielsweise als Mathe- oder Deutschtrainer bieten Ebner und Ebner (2018) an. Nach ihrer Darstellung haben diese Technologien den Vorteil, dass sie nicht nur als Tool im individuellen Lernprozess konkrete Unterstützung versprechen, sondern sie sammeln zusätzlich auch die individuellen Interaktionsdaten, erlauben ihre Aggregation, stellen ein Feedbacksystem für die Lehrkräfte dar – und richten sich nicht

zuletzt an die auf Basis von Zahlen und Daten (evidenzbasiert) steuernden Akteure der Bildungspolitik (vgl. ebd.). Sie bieten sich also als passendes Instrument zur Umsetzung der bildungspolitischen Vorstellungen von „digitaler Bildung“ (vgl. KMK 2016) in konkreten institutionellen Lehr-Lern-Settings geradezu an. (Hoch-)Schulische Bildung wird so im Medium des Quantifizierbaren abgebildet. Die sich im Prozess der Bildung vollziehende Individualisierung wiederum geht dabei in der Personalisierung als einer typologisierenden Profilbildung auf (vgl. Schenk 2023).

Diese Lerntechnologien realisieren demnach die kybernetische Logik der Selbstregulation auf der Basis von Feedbackschleifen und dem ständigen Sein-Sollen-Abgleich (vgl. Bellmann 2016). Dabei ist bereits herausgestellt worden, dass sich ihre Adaptivität vor allem darauf bezieht, dass sie gleichermaßen Schüler\*innen wie Lehrkräfte auf *ihre eigene* Funktionalität hin „optimieren, d. h. an das System und die von ihm generierten Inhalte anpassen, d. h. adaptieren sollen“ (Weich et al. 2021, S. 42). In diesen adaptiven Optimierungsanstrengungen ist der selbstbestimmte, kreative Umgang der Subjekte mit den Technologien nicht vorgesehen, denn dieser macht die Daten „unbrauchbar“, wie Allert et al. (2018, S. 155) feststellen. Eigenlogische Formen der Kreativität kommen von der Intention der Technologien her also allenfalls als dysfunktionale Störfaktoren zum Vorschein. Vor dem Hintergrund der Adaptivität kommt dem subjektiven Eigenanteil lediglich als Selbststeuerung Bedeutung zu. *Kreativität* als genuiner Teil des Bildungsprozesses, der den gesetzten Rahmen verlässt und deshalb auf *Unbestimmtheit* zielt, wird so domestiziert als solutionistische „Problemlösung im Rahmen des Computational Thinking und artverwandter Ansätze wie dem Algorithmic Thinking“ (Weich et al. 2021, S. 44). Menschliche Lernprozesse werden hier also nach dem Vorbild maschineller Arbeitsweisen konzipiert, an die sie sich anpassen müssen, wenn sie erfolgreich mit ihnen lernen wollen. Wo Kreativität nicht zur Problemlösung verwendet wird, wird sie in diesem Setting schlimmstenfalls zum dysfunktionalen Moment.

Wie für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs maßgeblich Käte Meyer-Drawe (2007) aufgearbeitet hat, gehört die Selbstvergewisserung des Menschen „im Spiegel seiner Maschinen“ zum seit Langem tradierten historischen Repertoire. Das Vokabular und die Metaphern, mit deren Hilfe sich die Vorstellungswelten der humanen und der technischen Interaktionen einander annähern, nehmen in der Gegenwart noch zu. Prägend dafür ist bereits die feministische Figur der Cyborg von Donna Haraway (1991) geworden, mit der technologische Metaphern auf das Nachdenken über menschliche Verhältnisse übertragen wurden. Dieser Tage findet umgekehrt der anthropomorphisierende Sprachgebrauch seine Fortsetzung in den „Künstliche Intelligenz“ (KI) genannten Computerprogrammen. Nicht nur ist dieser Begriff der „Künstlichen Intelligenz“ in Analogie zu kognitiven menschlichen Fähigkeiten entwickelt worden, sondern auch der Begriff des „Lernens“ steht entsprechend für die operativen Prozesse dieser Programme (wie

„Maschinelles Lernen“, „Deep Learning“), in denen Algorithmen so „trainiert“ werden, dass sie am Ende etwas bestimmtes „können“ (wie z. B. Flugzeuge fliegen oder Krebs erkennen oder Schizophrenie vorhersagen; vgl. Hermann et al. 2020).

Die „Kunstfertigkeit“ dieses „Könnens“ der algorithmischen „Intelligenz“ bleibt dabei ein Rätsel. Die menschenunmögliche algorithmische Produktivität fordert den Menschen heraus und scheint über ebenbürtige, wenn nicht überlegene schöpferische Potenziale zu verfügen. Insbesondere im Bereich der Kunst, den man als genuines Refugium menschlicher Kreativität ansah, ist dies zum Skandalon geworden. „Kann Künstliche Intelligenz Künstler sein?“ bringt Christina Kast (2022, S. 136) die davon ausgehende Provokation auf den Punkt. Da man zwar die „Trainings“-Daten festlegen kann, über den programmierten Algorithmus Auskunft geben und die ausgegebenen Ergebnisse analysieren kann, das „Lernen“ der Algorithmen selbst aber – wie in behavioristischen Lerntheorien – eine „Black Box“ bleibt, legen bereits die anthropomorphen Metaphern zur Beschreibung algorithmischen „Verhaltens“ Schlussfolgerungen nahe, die hierin menschliche Fähigkeiten wie Bewusstsein oder Imagination erkennen wollen (vgl. Stieler 2023). Die Produkte des algorithmischen „Lernens“ im Bereich der Kunst – maschinelle Reproduktionen humaner Produktionen – erscheinen ebenfalls als Kunst. Würde das also bedeuten, dass den algorithmischen Codes auch ein künstlerischer Ausdruck – und insbesondere: Kreativität zugesprochen werden muss?

Diese Frage erreicht derzeit die Aufmerksamkeit der philosophisch-ästhetischen und medienpädagogischen Diskussion. Allem Anschein nach können auch Programme über das hinausgehen, wofür sie programmiert sind, „denn Algorithmen malen, dichten und komponieren“ (Kast 2022, S. 135). Die Idee „eines schöpferischen Algorithmus“ (ebd.), einer „kreativen Maschine“ (ebd.), scheint in der Gegenwart verwirklicht. Die selbst den künstlerisch tätigen Menschen noch vor anderen Menschen auszeichnende Eigenschaft der Kreativität nun deshalb aber als Tun einer programmierten Maschine zu unterstellen, geht für Kast zu weit. Dies sei eine widersinnige Zuschreibung, die sich dann einstelle, wenn Algorithmen auf der Basis der „erkannten“ Muster in der Datenbasis „Neues“ herstellen – wofür sie wiederum trainiert worden seien. Die Maschine darum selbst als „Künstler“ anzuerkennen, sei Ausdruck von einem naturalistisch und funktionalistisch grundierten „szientistischen Menschenbild“ (ebd., S. 141). In diesem Menschenbild wirkt, so ließe sich schlussfolgern, die Anthropomorphisierung der Technik zurück auf den Menschen: Er hat sich zunächst der Maschine ähnlich gemacht, in der er umgekehrt nun wieder sich selbst erkennt, weil sie ihm ähnlich wird – und zahlt in dieser Bewegung den Preis der Vereinfachungen, die er mit der Anthropomorphisierung vorgenommen, aber vergessen hat.

Kast bringt gegenüber dieser Schlussfolgerung jedoch eine normative Perspektive auf Kunst als „Ausdruck von Weltverhältnis und Welterfahrung des Künstlers“ (ebd., S. 136) in Stellung, die eben nur dem Menschen vorbehalten

sei. Künstlerisches Schaffen beruhe auf dem „Anders-Sehen der Welt“, das Ergebnis einer Fremdheit der Welt ist, die „durch den Verlust der Vertrautheit, durch das Heraustreten aus dem Selbstverständlichen“ (ebd., S. 144) entsteht. Der schmerzhaft entzogene Welt sei der Grund des künstlerischen Tuns, und diese leiblich gebundenen Erfahrungen fehlten im Produktionsprozess der maschinellen Kunst. Kasts leibphänomenologisch vermitteltes Bild des humanoiden kreativen Künstlers als Abgrenzungsfolie zur maschinellen Kunst des Algorithmus steht in seiner normativen Überhöhung des künstlerischen Schaffens in der langen Tradition einer historischen Auffassung vom „Genie“ als Paradigma des schöpferischen Menschen“ (von Prondczynsky 1993, S. 175), das sich in der Renaissance herausgebildet hat und das auch in die Konstitutionsprobleme der modernen Pädagogik (insbesondere das ihrer Technikabstinenz) eingeschrieben ist, wie von Prondczynsky herausgearbeitet hat.

Trotz der zahlreichen Beispiele für den kreativen Einsatz von Algorithmen in den Bereichen Musik, Malerei, Film, Kommunikation und Design, die Juliane Ahlborn in ihrer zwei Jahre zuvor publizierten Masterarbeit anführt, beantwortet auch sie die Frage nach dem „Künstler“-Status der Algorithmen negativ. Zwar lassen sich die algorithmischen Produkte insofern als Kunst verstehen, als sie zum Gegenstand ästhetischer Erfahrungen werden können, also unsere Denk- und Wahrnehmungsmuster wie auch unser Selbst- und Fremdverständnis erweitern können (vgl. Ahlborn 2020, S. 48). Die Algorithmen selbst jedoch werden von ihr nicht als „Künstler“ gesehen, sondern als Teil des künstlerischen Produktionsprozesses verortet. Sie seien als digitale Werkzeuge ihrer Programmierer\*innen zu verstehen, die ihnen zwar neue „Möglichkeiten für den künstlerischen Ausdruck bereitstellen“ (ebd., S. 61), dabei aber letztlich nicht über ihren Programmcode oder den Umfang der für das „Training“ bereitgestellten Daten hinausgehen können.

Die Vorrangstellung des Menschen gegenüber seinen Produkten und Kreativität als humanoide Eigenschaft scheinen damit zunächst einmal vorläufig begründet. Mit der normativ enthaltsameren Schlussfolgerung Ahlborns wird jedoch auch der Blick dafür frei, dass (mit Bezug auf Stalder) die „einst von Leibniz angestellte Unterscheidung von schöpferisch-kreativen mentalen Funktionen und Berechnungen“ (ebd., S. 81) zunehmend verschwimmt. Der humanoide oder künstliche Ursprung der künstlerischen Ergebnisse wird ebenso ununterscheidbar wie ihr realer oder fiktionaler Status (z. B. im Fall von Deep Fakes). Der Raum des Möglichen dehnt sich damit aus und verlässt seine Verbindung zum Wirklichen. Deshalb wird bei Ahlborn auch nicht das Moment der *Kreativität*

zum besonderen Merkmal menschlicher Bildungsprozesse im Sinne ästhetischer Erfahrungen, sondern das Moment der *Unbestimmbarkeit*.<sup>5</sup>

Wie sie zeigt, ist Unbestimmtheit eine Begleiterscheinung sowohl des maschinellen Lernens als auch der menschlichen Bildung: Auf der einen Seite zielt der auszuführende Programmcode auf die Performanz von Bestimmtheit, während in den darauf beruhenden Mustererkennungsprozessen in „selbstlernenden“ Algorithmen „ein zufälliges, unbestimmtes, gar unbestimmbares Moment enthalten sein *kann* bzw. bei selbstlernenden Systemen *ist*“ (ebd., S. 33; Herv. i. O.). Auf der anderen Seite wird mit Marotzkis modernisierungstheoretischem Bildungsbegriff die Krisenhaftigkeit der Moderne und damit Unbestimmtheit vorausgesetzt. Auf diese kann in Bildungsprozessen eine Antwort gefunden werden, sie „zeichnen sich durch transformative Potenziale in Bezug auf ein Selbst- und Weltverhältnis aus, die durch das Eröffnen von Unbestimmtheitsräumen zugänglich gemacht werden“ (ebd., S. 67) – weshalb Bildung genuin eine Orientierungsfunktion zugeschrieben wird (vgl. ebd., S. 19 ff.; S. 36).<sup>6</sup>

Damit ergibt sich für die Umschrift von Bildung zur „digitalen Bildung“ im Kontext des Einsatzes von digitalen Technologien ein durchaus paradoxes Bild. Zu diesem gehört zunächst die grundsätzliche Paradoxie der „Unbestimmbarkeit im Kontext einer zunehmenden Berechenbarkeit und Rationalisierbarkeit zahlreicher lebensweltlicher Bereiche“ (ebd., S. 119), die ein Effekt sowohl maschineller wie menschlicher Operationen ist. Diese Paradoxie wird jedoch in Hinblick auf maschinelles Lernen und menschliche Bildung unterschiedlich bearbeitet: Einerseits wird Kreativität als konstitutives Element des künstlerischen Selbstausdrucks und der menschlichen Bildung angesehen, die jedoch im Umgang mit Lerntechnologien auf ihren Beitrag zur Problemlösung hin modelliert ist. Damit wird andererseits eine operative Transparenz von „erfolgreichen“ Lernschritten vorausgesetzt, die für selbstlernende Algorithmen nicht angenommen wird, – ihnen wird im Gegenteil die „Freiheit“ des „Selbstlernens“, d. h. einer intransparenten Unbestimmbarkeit ihrer „Lernprozesse“ zugestanden.

---

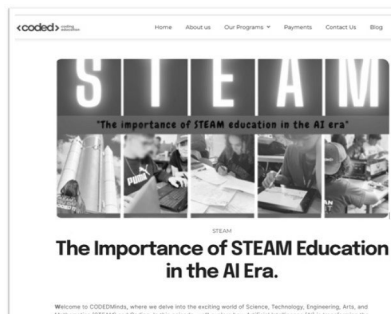
5 Wie eng Kreativität und Unbestimmtheit zusammenhängen können und vor allem in der Interaktion von Menschen mit Technologien gesehen werden, zeigt aber auch Sorgo (2021, S. 158), die von einem widersprüchlichen Amalgam von aufmerksamkeitssteigernden, kreativitätssteigernden und angsterzeugenden „Kolonisierungsprozessen der Schul- und Unterrichtsräume durch digitale Tools“ spricht.

6 Vor diesem Hintergrund der normativen Anbindung von Bildung an eine Orientierungsfunktion wird nun auch die in den selbstlernenden Algorithmen (der „Künstlichen Intelligenz“) eingeschriebene *Unbestimmbarkeit* zum dauerhaften Orientierungsproblem, da sie sich nicht in Bestimmtheiten transformieren lässt: „Hinsichtlich algorithmischer Kunstwerke stellt sich zudem die weiterführende Frage, inwiefern sie Orientierungswissen im Sinne kultur- und kunstpädagogischer Kontexte ermöglichen können“ (Ahlborn 2020, S. 119).

### 3     **Formatierungen der Bildung zu *Coding Education*: Schlaglichter aus der Welt techno-ökonomischer Versprechen**

Insbesondere im Spiegel der Funktionslogik technologischer Medien werden veränderte Zugriffe auf die Idee von Bildung sichtbar. Dies konnte nicht nur anhand der Intentionen des bildungspolitisch präferierten Kompetenzdiskurses im instrumentellen Umgang mit Lerntechnologien verdeutlicht werden, die letztlich Kreativität beschränken, sondern auch anhand der kunsttheoretischen Diskussion über die Möglichkeiten von maschineller Kreativität. Am Beispiel der Website eines bildungsökonomischen Akteurs lassen sich noch einmal ähnliche Verschiebungen beobachten, die der Begriff der Bildung erfährt, der sich seit dem 18. Jahrhundert herausgebildet hat und von Lichtenstein (1966) für die Moderne als paradigmatisch erklärt worden ist. In exemplarischer Absicht soll das anhand des Internetauftritts eines privaten amerikanischen Weiterbildungsunternehmens analysiert werden, das mit dem titelgebenden Namen „Coding Education“ für eine Programmierer\*innenausbildung wirbt. Das Unternehmen wendet sich weltweit an Schüler\*innen im Alter von 10 bis 17 Jahren, um ihnen in Workshops auf der Basis von Wettbewerbsspielen Inhalte aus dem Bereich globaler Tech-Trends zu vermitteln. Als ihren *unique selling point* vermarktet sie den „STEAM“-Ansatz (s. Abbildung 1). Dieser beinhaltet neben dem Programmieren die im englischsprachigen Raum unter dem Akronym STEM bekannten Fächer (in den Bereichen Science, Technology, Engineering, Mathematics), die im deutschsprachigen Raum auch als MINT-Fächer bezeichnet werden (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik). Aus dem Bereich der Geisteswissenschaften wurde noch *Arts* (also Kunst) aufgenommen. Dass sich das gewählte Akronym für den Ansatz deshalb zu „STEAM“ zusammenfügen lässt, der ihn sozusagen mit Volldampf an sein Ziel zu bringen verspricht, kann wohl bereits als Teil des vermarkteten Ausbildungsversprechens verstanden werden.

Abbildung 1: Screenshot nach „The Importance of STEAM Education in the AI Era“ (Bischoff 2023a). Gesichter der abgebildeten Personen wurden aus Gründen des Persönlichkeitsrechts unkenntlich gemacht.



Nachfolgend soll ein genauerer Blick auf die Versprechen einer „Coding Education“ gerichtet werden, in der – wenn man den „STEAM“-Ansatz wörtlich nimmt – immerhin Pädagogik oder Didaktik durch Kunst (*Art*) ersetzt wird.<sup>7</sup> Dafür werden zwei Figurationen herausgearbeitet – also verdichtete argumentative Verkettungen, in denen eine bestimmte Auffassung von Wirklichkeit zum Ausdruck kommt.<sup>8</sup> Die erste Figuration beschreibt die Transformation des Bildungssubjekts zum programmierten *Doer*-Produkt eines *Coded Mind*. In der zweiten Figuration transformiert sich der Prozess des Programmierens zur ultimativen Form bildender Selbst- und Weltgestaltung.

### 3.1 Figuration 1: Coded Mind, Tech Mindset und der Doer als Produkte von Coding Education

Abbildung 2: Screenshot „CODED Minds: Unlocking the Power of a Tech Mindset“ (Bischoff 2023b)



Das abgebildete Foto (s. Abbildung 2) enthält einen Ausschnitt aus dem Blog von *Coding Education*. Es zeigt das Brustbild eines Menschen in einem dunklen T-Shirt mit der Aufschrift „coded“, was sich mit „kodiert“ oder auch „programmiert“ übersetzen lässt. Eingefasst durch schließende halbe Chevrons, in denen auch Programmiercode geschrieben wird, signalisiert der Schriftzug gleichzeitig, was er besagt: eine Tätigkeit des Programmierens, die zu Ende gekommen ist und in Form von Code als Ergebnis vorliegt. Es signalisiert, dass sich die *Vollzugsform* des *coding* umstandslos in die *Vergangenheitsform* des *coded* übersetzen lässt. Wie im weiteren Text des Blogs deutlich wird, kann das in seiner Vergangenheitsform erscheinende Verb „coded“ aber auch synonym für *CodEd* stehen,

7 „Kunst“ kann wahlweise allerdings auch durch Magie, Beziehungen und Technologie ersetzt werden, wie später in der Analyse deutlich werden wird.

8 In die Erziehungswissenschaft haben diese diskursanalytische Variante beispielsweise Jergus (2014) oder Scharl/Wrana (2014) eingebracht – und Jarke/Breiter (2021) haben aktuell zudem eine medienpädagogische Analyse der Schule als soziomaterielle Bewertungsfiguration vorgelegt.

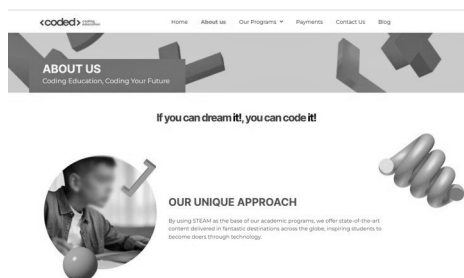
die Abkürzung von *Coding Education*. Damit verspricht *Coding Education* in seinem Blog in erster Linie ein – bzw. sein – Produkt. Die Überschrift des Blogs signalisiert, dass dieses Produkt der „programmierte Verstand“ ist, *Coded Mind*, mit dessen Hilfe sich die „Kraft einer technischen Denkweise freisetzen“ lässt – eines „tech mindset“ – und damit wiederum eine „Welt voller Möglichkeiten“ (vgl. Bischoff 2023b).

Die dafür entscheidenden Fähigkeiten – das Problemlösen und das kritische Denken – werden erworben, „while creating innovative solutions to real-world challenges“ (Bischoff 2023c). Diese Lösungen für Probleme der „echten Welt“ sind demnach naturgemäß technische Lösungen, denn die „echte Welt“ ist eine sich ständig verändernde „technologische Welt“. Sie ist eine „Welt der Künstlichen Intelligenz“, denn KI beeinflusst jetzt schon viele Bereiche und Facetten des Lebens. Deshalb können Schüler\*innen, die „technisch“ denken, zur Steuerung und Verbesserung dieser Welt auch besser beitragen: „That is why students with a strong STEAM education background will be better equipped to navigate the world of AI and contribute positively to its development.“ (Bischoff 2023a) Diese Schüler\*innen werden im Umgang mit Technologien dabei selbst zu Produkten, nämlich zu *Doers*, zu Handelnden, wie in der Aufforderung „become doers by using technology“ deutlich wird, die auf mehreren Seiten sowie im Footer des Internetauftritts von *Coding Education* (2023a) zu lesen ist.

Die Programme von *Coding Education* formulieren demnach ein Bildungsangebot analog zu einem Verkaufsangebot. Ihre Produkte – der *Coded Mind*, dem das *Tech Mindset* folgt, und die Chance, ein weltverändernder *Doer* zu werden – sind demzufolge die adäquaten Mittel dafür, um die Probleme der *World of AI* zu lösen, in der wir uns gerade befinden. Strukturlogisch gesehen, scheinen sich in diesem Versprechen durchaus Parallelen zu den privilegierten Subjektfiguren der Nutzer-, Kritiker- und Maker\*innen wiederzufinden, wie sie Macgilchrist (2017) aus bildungspolitischen Papieren und fachgesellschaftlichen Stellungnahmen zum Konzept der „digitalen Bildung“ herausgearbeitet hat.

### 3.2 Figuration 2: Coding your Future und Materialize Dreams als programmierte Wunscherfüllungen der Coding Education

Abbildung 3: Screenshot nach „About us“ (Coding Education 2023b). Gesichter der abgebildeten Personen wurden aus Gründen des Persönlichkeitsrechts unkenntlich gemacht.



Mit der Selbstvermarktung unter dem Motto „Coding Education, Coding Your Future“ im Header der „About us“-Seite des Internetauftritts von *Coding Education* (2023b) lässt sich eine weitere Figuration herauskristallisieren, in der das Programmieren als der konstitutive Prozess der Lebens-, Zukunfts- und Weltgestaltung schlechthin erscheint. Dieses Motto eröffnet immerhin die Möglichkeit, Bildung und damit seine eigene Zukunft zu programmieren. *Coding Education* als Programmierer\*innenausbildung bietet so eine durch die wörtliche Übersetzung ins Deutsche ebenfalls gegebene Option an: die einer programmierbaren Bildung. Das Versprechen der Programmierbarkeit der eigenen Bildung und Zukunft wird aber mit dem Wahlspruch „if you can dream it, you can code it!“ nicht nur auf die eigene – formale wie informell mögliche – Bildung, sondern auch auf die eigenen Wunschträume ausgedehnt: Was man sich erträumen kann, kann man programmieren – und mit der farblichen Heraushebung von „If you can dream, you can code“ wird darüber hinaus die etwas allgemeinere, einladende und Zugangshürden nivellierende Botschaft transportiert, dass, wer immer träumen kann, auch programmieren kann. Das exklusive Angebot wird damit inklusiv und das Programmieren damit zu dem konstitutiven Prozess der Selbst- und Weltgestaltung schlechthin.

Abbildung 4: Screenshot nach „Welcome to Coding Education“ (Coding Education 2023a). Gesichter der abgebildeten Personen wurden aus Gründen des Persönlichkeitsrechts unkenntlich gemacht.



Im Kern steckt also das Versprechen des Unternehmens genau in der Idee vom Programmieren als ultimativem Prozess der Selbst- und Weltgestaltung und der Realisierung eigener Träume. Denn, wie auf der Startseite des Unternehmens (Coding Education 2023a, in meiner Übersetzung) zu lesen ist, lassen sich Träume durch Technologien materialisieren: „Technologien in der Bildung, in der Berufswelt und im Leben ermöglichen es uns, Träume durch unterschiedliche Werkzeuge zu verwirklichen. Durch STEAM & Coding gibt es nichts Unmögliches, und wir möchten alle Generationen davon überzeugen, dass durch Technologie alles möglich ist.“ Kurz: Mit *Coding Education* lassen sich die eigene Zukunft programmieren und die eigenen Träume materialisieren – nichts ist unmöglich, wenn man den Zugang zu Technologien erhält.

Dieser Zugang wird durch ein technologisch revolutioniertes Lernen geschaffen, in dem Bildung zu „mehr als einer Unterrichtserfahrung“ wird, sie wird zum „Abenteuer“, zu einer Gelegenheit, „in a magical collaborative and interactive environment“ zu lernen, zusammen mit multikulturellen Anderen und den „klügsten Köpfen der Tech-Industrie“. Im Stil kommerzieller Werbeversprechen für Produkte werden Tech-Trends mit Trendthemen im Bildungsbereich gleichgesetzt: Die Aufzählung enthält deshalb sowohl aktuelle technologische Entwicklungen als auch bekannte didaktische Themen (wie Lernmethoden), denen interessanterweise im klassischen Format schriftlicher Publikationen die nötige Aufmerksamkeit zuteilwird.<sup>9</sup> Das versprochene „Abenteuer“ erleben zwar „Lernende“, ihr Tun ist dabei jedoch nicht unbedingt Lernen, sondern sie sind interaktiv engagiert, haben Spaß, machen Erfahrungen und gelangen so – und nicht etwa durch das Lesen der Publikationen – zu einem tiefen Verständnis des

9 So verspricht der Blog Folgendes: „In here, you will find a hub full of resources and support to help you stay on the cutting edge of educational trending topics such as AI in education, Robotics and Automation, Game Development, VR, Music and Arts, Creativity in Learning, Innovation and Design, Learning Methodologies, and many others, will be covered giving the necessary attention to each one, throughout the publications we make“ (Bischoff 2023b).

Programmierens im STEAM-Ansatz.<sup>10</sup> Die in diesen Gamification-Versprechen enthaltene „Deligitimierung herkömmlicher öffentlicher Bildungsinstitutionen“ hat Schröder (2021, S. 95) anhand der Analyse der Lernplattform „scoyo“ als allgemeines Kennzeichen der Selbstvermarktung der Global Education Industry herausgearbeitet.

Im Gegensatz zum Fokus der Learning Analytics, die auf die pädagogische Vermittlerrolle angewiesen bleiben, wird hier eine pädagogische oder didaktische Vermittlerrolle in beiden Figurationen überflüssig, denn die Interaktion mit Technik ersetzt die Didaktik, und die Beziehungen zu Mitschüler\*innen ersetzen die Pädagogik.<sup>11</sup> Das Programmieren als Tätigkeit schafft in diesem Sinne nicht nur einen Zugang zu den Technologien, sondern diese wirken auf ihre Nutzenden zurück. Bildung wird zum selbst- und weltgestaltenden Programmierungsprozess – die Idee der schöpferischen Kreativität steht hierfür also noch Pate. Die Figuration der *Doer* als Produkte des *Coded Mind* und des *Tech Mindset* lässt sich so mit der prozessorientierten Figuration des Programmierens als einem bildenden Selbst- und Weltgestaltungsprozess verschränken, durch den sich Zukunft und Träume materialisieren lassen. Unbestimmtheitseffekten als Resultat des Unberechenbaren, die beispielsweise Ahlborn (2020, S. 33), aber auch Engel und Jörissen (2019, S. 557) sowie Allert (2017) als konstitutiv mit technologisch vermittelten Bildungs- und Subjektivierungsprozessen verbunden konturieren, wird hier kein Platz eingeräumt. Zudem ist das Angebot der *Coding Education* konsequent auf das konsumierende Individuum hin formuliert. Darin spiegelt sich eine radikal auf die Einzelnen fokussierte Perspektive der „Selbstbemächtigung“ angesichts „verselbständigter technologischer Entwicklungsprozesse“ (Sesink 2004, S. 72), hinter der die Perspektive einer gesellschaftlichen Mündigkeit verschwindet, wie Sesink schon vor etwa zwei Jahrzehnten festgestellt hat.

#### 4 Historische Formatierungen von Bildung – ein kurzes Fazit

In den eingangs dargestellten begriffsgeschichtlichen Stationen der Bildungsidee und ihrer Verbindung zur Kreativität zeigte sich bereits, dass der Gedanke der Formierung (technisch: Formatierung) über seine latinisierte Fassung („formare“) ebenso Teil ihrer Geschichte geworden ist wie der Gedanke der Schöpfung („creare“). Bildung bewegt sich daher seither in einer Tradition der begrifflichen Am-

---

10 Auf der Website liest man: „With us, you will find a range of programs that are designed to provide engaging, interactive and fun international experiences that develop in our learners a comprehensive and memorable understanding of Coding and STEAM.“ (Bischoff 2023b)

11 In Übereinstimmung mit und Bezug auf Studien von Jornitz, Hartong sowie Karcher bestätigt auch Schröders Analyse die Erkenntnis, dass die impliziten Imperative der techno-sozialen Interaktionssysteme auf eine „Tilgung der pädagogischen Beziehung aus dem Lernprozess“ (Schröder 2021, S. 100) hinauslaufen.

bivalenz, in der die Selbstformung ebenso eingeschrieben ist wie die Formung der Welt und in der *poiesis* als ein technischer Herstellungsprozess ebenso vorgestellt werden kann wie die künstlerische Produktivität. Auch im Verhältnis zwischen den „schöpferisch-kreativen Menschen“ und „ausführenden Maschinen“ hat sich in der Wahrnehmung der algorithmischen Kunstproduktion bereits der Verdacht eingeschlichen, beides könnte so scharf nicht mehr voneinander geschieden werden. Dies führte zur Einsicht in die Paradoxie, dass das Zugeständnis der Unbestimmbarkeit dem Deep Learning der Maschinen zugesprochen und dem Lernen der Menschen (bzw. ihrer Möglichkeit zur Bildung) vorenthalten wird. Für das bildungspolitische Konzept der „digitalen Bildung“ wäre es weiterführend, diese Ambivalenz zu berücksichtigen, wenn Lerntechnologien vor allem als instrumentelles Werkzeug zur Formung menschlichen Lernens begriffen werden und dabei mögliche Unbestimmtheitseffekte entweder ausgeblendet oder negativ sanktioniert werden. Folgt man demgegenüber den kommerzialisierten Versprechen der *Coding Education*, scheint sich „Kreativität“ gerade als ein Effekt der Interaktion mit Technologien, der Magie des Miteinanders und/oder der eigenen Erfahrungen darzustellen. Selbst dort also, wo das Deep Learning oder das Programmieren als „zeitgemäße“ Figurationen von Bildung entworfen werden, erscheinen sie daher nicht als „Formatierung“ im computertechnischen Sinn des Überschreibens/Löschens vorhergehender Einprägungen, sondern berufen sich auf darüber hinausgehende ästhetische Erscheinungen und nehmen dabei offenbar die nicht stillzustellende Ambivalenz der in die Bildungsidee selbst historisch eingeschriebenen Momente Unbestimmtheit und Kreativität in Anspruch.

## Literatur

- Ahlborn, Juliane (2020): Code – Kunst – Subjekt. Bildungs- und subjektivationstheoretische Perspektiven auf algorithmische Artikulationsformen. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. DOI: <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2020-138>.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 1, S. 142–158. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0778-7>.
- Allert, Heidrun: Digitalisierung und Unbestimmtheit. Vortrag am 30.06.2017. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/22202> (Abfrage: 01.06.2025).
- Bellmann, Johannes (2016): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 31. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–161.
- Bischoff, Patricia (2023a): Screenshot nach „The Importance of STEAM Education in the AI Era“. <https://codingeducation.us/the-importance-of-steam-education-in-the-ai-era/> (Abfrage: 01.10.2023). Gesichter der abgebildeten Personen wurden aus Gründen des Persönlichkeitsrechts (§ 22 KUG) unkenntlich gemacht.
- Bischoff, Patricia (2023b): Screenshot „CODED Minds: Unlocking the Power of a Tech Mindset“. <https://codingeducation.us/launch-welcome-message/> (Abfrage: 01.10.2023).

- Bischoff, Patricia (2023c): Empowering Students for the Digital Age: A Discussion with Gabriel Rshaid. <https://codingeducation.us/empowering-students-for-the-digital-age-a-discussion-with-gabriel-rshaid/> (Abfrage: 01.10.2023).
- Coding Education (2023a): Screenshot nach „Welcome to Coding Education“. <https://codingeducation.us/> (Abfrage: 01.10.2023). Gesichter der abgebildeten Personen wurden aus Gründen des Persönlichkeitsrechts (§ 22 KUG) unkenntlich gemacht.
- Coding Education (2023b): Screenshot nach „About us“. <https://codingeducation.us/about-us/> (Abfrage: 01.10.2023). Gesichter der abgebildeten Personen wurden aus Gründen des Persönlichkeitsrechts (§ 22 KUG) unkenntlich gemacht.
- Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.) (2020): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Dohmen, Günther (1964): Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. Bd. 1. Weinheim: Julius Beltz.
- DWDS (Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache) (o. J.a): Kreativität. <https://www.dwds.de/wb/Kreativ%C3%A4t> (Abfrage: 01.06.2025).
- DWDS (Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache) (o. J.b): Bildung. [www.dwds.de/wb/Bildung](http://www.dwds.de/wb/Bildung) (Abfrage: 01.06.2025).
- Ebner, Markus/Ebner, Martin (2018): Learning Analytics an Schulen – Hintergrund und Beispiele. In: Medienimpulse 56, Nr. 1. DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-06>.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematik in der Moderne. Bielefeld: transcript, S. 549–567.
- Fickermann, Detlef/Manitius, Veronika/Karcher, Martin (Hrsg.) (2020): „Neue Steuerung“ – Renaissance der Kybernetik? In: Die Deutsche Schule, Beiheft 15. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991618>.
- Haraway, Donna J. (1991): Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature. New York: Routledge.
- Hermann, Isabella/Rostalski, Frauke/Stock, Günter (Hrsg.) (2020): #VerantwortungKI – Künstliche Intelligenz und gesellschaftliche Folgen. Bd. 2: Kompetent eigene Entscheidungen treffen? Auch mit künstlicher Intelligenz! Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. [https://www.bbaw.de/files-bbaw/user\\_upload/publikationen/BBAW\\_VerantwortungKI-2-2020\\_PDF-A-1b.pdf](https://www.bbaw.de/files-bbaw/user_upload/publikationen/BBAW_VerantwortungKI-2-2020_PDF-A-1b.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Jarke, Juliane/Breiter, Andreas (2021): Die Schule als digitale Bewertungsfiguration? Zur Soziomaterialität von Algorithmen und Daten. In: MedienPädagogik 22, H. 44, S. 140–159. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.11.01.X>.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung. Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 2. Bielefeld: transcript, S. 329–349.
- Karcher, Martin (2023): Kritik der kybernetischen Regierung im Bildungswesen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kast, Christina (2022): Schöpferische Algorithmen? Zum Zusammenhang von Weltverhältnis, Negativität und künstlerischem Schaffen. In: Verständig, Dan/Kast, Christina/Stricker, Janne/Nürnberg, Andreas (Hrsg.): Algorithmen und Autonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Selbstbestimmung und Datenpraktiken. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 135–146.
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. [http://edudoc.ch/record/125433/files/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](http://edudoc.ch/record/125433/files/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 8. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.) (o. J.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. <https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation.shtm> (Abfrage: 01.06.2025).
- Lichtenstein, Ernst (1966): Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship? In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 145–168.
- Marquard, Odo (1996): Identität: Schwundtelos und Mini-Essenz – Bemerkungen zur Genealogie einer aktuellen Diskussion. In: Marquard, Odo/Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Identität. Poetik und Hermeneutik. Bd. 8. München: Fink, S. 347–369.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München: Fink.
- Prondczynsky, Andreas von (1993): Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 621–636.
- Rauhut, Franz/Schaarschmidt, Ilse (1965): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von Wolfgang Klafki. Weinheim: Julius Beltz.
- Scharl, Katharina/Wrana, Daniel (2014): Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘ in einer Podiumsdiskussion. Eine praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse. In: Angermüller/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 2. Bielefeld: transcript, S. 350–378.
- Schenk, Sabrina (2024): Individualisierende Responsibilisierung im metrischen Wir – Ordnungsmuster algorithmischer Adressierungen. In: Heite, Catrin/Magyar-Haas, Veronika/Schär, Clarissa (Hrsg.): Responsibilisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–51. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-42456-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-42456-5_3).
- Schröder, Sabrina (2021): Die Vermessung des Lernens. Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen. In: Pädagogische Korrespondenz 34, H. 63, S. 85–110.
- Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: Lit.
- Sorgo, Gabriele (2021): Angst statt Sorge. Über die Destabilisierung von Sorgesystemen durch die digitale Affektkultur. In: Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 154–168.
- Stieler, Wolfgang (2023): Anzeichen von Bewusstsein bei ChatGPT und Co.? [https://www.heise.de/hintergrund/Anzeichen-von-Bewusstsein-bei-ChatGPT-und-Co-9295425.html?utm\\_source=pocket-newtab-de-de](https://www.heise.de/hintergrund/Anzeichen-von-Bewusstsein-bei-ChatGPT-und-Co-9295425.html?utm_source=pocket-newtab-de-de) (Abfrage: 01.06.2025).
- Thompson, Christiane (2017): Dimensionen und Grenzen des (Er-)Messens. Stichworte zur kulturellen Bildung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 75–87.
- Weich, Andreas/Deny, Philipp/Priedigkeit, Marvin/Troeger, Jasmin (2021): Adaptive Lernsysteme zwischen Optimierung und Kritik. Eine Analyse der Medienkonstellationen bettermarks aus informatischer und medienwissenschaftlicher Perspektive. In: MedienPädagogik 22, H. 44, S. 22–51. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.27.X>.

# Urteilkraft und Charakterstärke

## Erziehung zur Moralität in der und für die Digitalität

Thomas Rucker

Der Begriff der Digitalität wird heute in der Regel dazu verwendet, eine Transformation der Bedingungen menschlichen Lebens und Zusammenlebens zu bezeichnen, die mit der gesellschaftsweiten Verbreitung von digitaler Technik verbunden ist (vgl. Stalder 2016, S. 11 f., 95 ff.). Insofern es sich hierbei um einen Transformationsprozess handelt, der das Leben und Zusammenleben von *Menschen* betrifft, ist es nicht weiter verwunderlich, wenn zunehmend dafür votiert wird, Digitalität auch in *ethischer* Hinsicht zu thematisieren. Entsprechend wird etwa an einer „Philosophie der Digitalität“ gearbeitet, die neben anderem auch eine „Ethik der Digitalität“ umfassen soll (vgl. Noller 2021, S. 50 ff.). An anderer Stelle ist von einer „digitalen Ethik“ die Rede, die als „Reflexionstheorie der Moral“ (Grimm/Keber/Zöllner 2019, S. 9) Menschen in Fragen der Lebensführung und der Gestaltung des Zusammenlebens Orientierung bieten soll.<sup>1</sup> Die Problemstellungen, die im Rahmen einer solchen Ethik formuliert und bearbeitet werden, reichen von Fragen des Umgangs mit künstlicher Intelligenz über die Kontrolle von gezielt gestreuten Falschinformationen und das Aufdecken von Manipulationsversuchen im Internet bis hin zu Phänomenen wie *Hate Speech* oder Cybermobbing. Indem eine digitale Ethik mit wissenschaftlichem Anspruch „Haltungen und Handlungsweisen für zunehmend digitalisierte Lebensumwelten und allgemein für das Leben in der Digitalität“ (ebd., S. 11) zu bestimmen und zu begründen sucht, trägt sie dem Umstand Rechnung, dass die technologische Entwicklung eine Suche nach Orientierung bedingt, „für die es vor kurzem noch keine Notwendigkeit gab“ (ebd., S. 12). Eine Klärung der Frage, was unter den Bedingungen der Digitalität als moralisch geboten, verboten und neutral gelten kann, ist dabei ausdrücklich mit dem „Ziel“ verbunden, „den Menschen zu einem reflexionsfähigen Gestalter seiner Welt zu befähigen, der begründbare Haltungen entwickelt und sich auf dieser Basis verantwortlich in der Digitalität verhält“ (ebd., S. 14).

In der Erziehungswissenschaft ist die moralische Dimension von Digitalität bislang unterbelichtet geblieben – vor allem, was den deutschsprachigen Raum

---

1 Wenn ich im Folgenden von *Moral* spreche, so meine ich damit Antworten auf die Frage, was Menschen sich wechselseitig *als Menschen* schulden (vgl. Scanlon 1998). Moralische Regeln sind an alle Menschen adressiert und erheben in diesem Sinne einen kategorischen Geltungsanspruch – was nicht bedeutet, dass ein solcher Anspruch immer auch bewährt werden kann (vgl. Rucker 2021, S. 1575 f.).

betrifft (vgl. Kramer/Bendelier/Kammerl 2023; exemplarisch für die internationale *Philosophy of Education: D'Olimpio* 2017). Zwar finden sich durchaus vereinzelt Überlegungen dazu, wie Heranwachsende edukativ darin unterstützt werden können, das Leben und Zusammenleben in der Digitalität so zu gestalten, dass hierbei moralische Ansprüche Berücksichtigung finden (vgl. z. B. Merz 2015). Das Problem einer Erziehung zur Moralität in der und für die Digitalität ist bislang jedoch nicht im Lichte geklärter erziehungs- und bildungstheoretischer Voraussetzungen und in diesem Sinne systematisch adressiert worden. Dies mag durchaus irritieren, handelt es sich doch bei dem Problem, eine Erziehung zur Moralität zu bestimmen, um ein Dauerproblem pädagogischer Theoriebildung, das in der Tradition unter veränderten Bedingungen immer wieder neu aufgegriffen und bearbeitet worden ist (vgl. Thimm 2007). Geht man davon aus, dass der Begriff der Digitalität einen Transformationsprozess bezeichnet, der die Bedingungen menschlichen Lebens und Zusammenlebens nachhaltig verändert, so drängt sich die Frage geradezu auf, ob und, falls ja, wie eine Erziehung zur Moralität in diesem Zusammenhang sinnvoll zu bestimmen wäre. Ignoriert man diese Problemstellung, so beraubt sich die Erziehungswissenschaft damit selbst einer Möglichkeit, ethische Reflexionen in Sachen Digitalität aufzugreifen und unter Berücksichtigung „einheimischer“ Problemstellungen weiterführend zu bearbeiten.

In diesem Beitrag wird das Problem einer Erziehung zur Moralität in der und für die Digitalität in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt und damit der Versuch unternommen, die moralische Dimension von Digitalität für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung zu erschließen. Maßgeblich ist hierbei die Annahme, dass die Bearbeitung dieser Problemstellung eine originäre Perspektive auf Digitalität eröffnet und – damit verbunden – fachspezifische Erkundungen dieses Transformationsprozesses ermöglicht. Dabei geht es mir im Folgenden insbesondere darum, das Niveau zu bestimmen, auf dem die Problemstellung aus meiner Sicht formuliert und bearbeitet werden müsste.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: In einem *ersten* Schritt wird darauf aufmerksam gemacht, dass Entwürfe einer Ethik der Digitalität grundsätzlich von der Annahme einer bestimmten Ansprechbarkeit von Menschen für entsprechende Reflexionen ausgehen, deren Klärung u. a. die Einnahme einer erziehungstheoretischen Perspektive erfordert (Abschnitt 1). In einem *zweiten* Schritt wird argumentiert, dass die Einnahme einer bildungstheoretischen Perspektive die Beschreibung einer Erziehung zur Moralität unter bestimmte Ansprüche stellt. Diese Ansprüche kommen in den Blick, wenn Bildung als Entwicklung von gedanklicher Selbstständigkeit begriffen und Erziehung als Ermöglichung von Bildung bestimmt wird (Abschnitt 2). In einem *dritten* Schritt wird daran erinnert, dass Erziehung in diesem Sinne in der Tradition als Unterstützung der Entwicklung von moralischer Urteilskraft und Charakterstärke beschrieben worden ist. Die These lautet, dass entsprechende Entwürfe heute dazu herangezogen

werden können, eine Erziehung zur Moralität in der und für die Digitalität zu bestimmen (Abschnitt 3). Das Aufwachsen in der Digitalität geht mit spezifischen Herausforderungen im Hinblick auf die Ermöglichung von Urteilskraft und Charakterstärke einher, die in einem *vierten* Schritt diskutiert werden, und die zugleich darauf aufmerksam machen, dass die Bearbeitung der Problemstellung nach eigener Theoriearbeit und Forschung verlangt (Abschnitt 4). In einem *fünften* und letzten Schritt wird exemplarisch aufgezeigt, was dies bedeuten kann. Dabei wird insbesondere für die Position argumentiert, das Hineinziehen von Heranwachsenden in ein radikales Bedenken eigener und fremder Positionsbestimmungen als konstitutives Moment eines erziehenden Unterrichts aufzufassen und als solches in die Beschreibung einer Erziehung zur Moralität zu integrieren (Abschnitt 5).

## 1 Vermittelte Aneignung

Entwürfe einer Ethik der Digitalität kommen darin überein, dass sie immer schon eine *Ansprechbarkeit* von Menschen für die jeweils offerierten Reflexionen voraussetzen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wäre an dieser Stelle darauf aufmerksam zu machen, dass die in solchen Entwürfen angenommene Einsichtsfähigkeit, Urteilskraft und Charakterstärke auf der Seite ihrer Adressat\*innen als Tätigkeitsdispositionen aufgefasst werden müssen, die in Entwicklung begriffen und hierbei auf Erziehung angewiesen sind. Es wäre von daher unterkomplex, die moralische Dimension von Digitalität zu thematisieren, ohne hierbei auch die Erziehungstatsache in den Blick zu nehmen und damit das Abhängigkeitsverhältnis zu berücksichtigen, das zwischen Entwürfen einer Ethik der Digitalität und einer Erziehung zur Moralität besteht.

Indem Menschen handeln, bringen sie kulturelle Sachverhalte hervor und entwerfen sie sich zugleich auf eine Art und Weise, die nicht schon feststeht, ehe Kultur hervorgebracht wird. Wenn hier von kulturellen Sachverhalten die Rede ist, so sind damit auch und vor allem Tätigkeiten angesprochen. Der erwartbar erfolgreiche Vollzug einer Tätigkeit setzt bestimmte Tätigkeitsdispositionen voraus. Hierzu zählen insbesondere solche Dispositionen, die nicht vererbt werden, sondern von Heranwachsenden erlernt werden müssen. Die Aneignung solcher nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen gelingt nicht notwendigerweise von selbst, sondern ist auf Aktivitäten angewiesen, die zwischen den Heranwachsenden und einem bestimmten Wissen, Können und Wollen eine Beziehung stiften, in der Aneignung möglich wird und die von daher auch als Vermittlung bestimmt werden können. Begreift man die „vermittelte Aneignung nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen“ (Sünkel 2013, S. 46) als Erziehung, so ist es möglich, diese Form des Miteinanderumgehens als Antwort auf ein spezifisches Dauerproblem in den Blick zu nehmen, das für menschliches Leben und Zusammenleben kon-

stitutiv ist. Das Problem besteht darin, dass Menschen stets in eine spezifische Kultur hineingeboren werden und sich nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen allererst aneignen müssen, um in der jeweiligen Kultur fortschreitend handlungsfähig zu werden. Umgekehrt erweist sich Erziehung als grundlegend dafür, dass eine bereits begonnene Geschichte von bestimmten kulturellen Errungenschaften erwartbar erfolgreich fortgesetzt werden kann.

Erziehung entsteht, wird aufrechterhalten und verändert sich im Wechselspiel von Vermittlungs- und Aneignungsaktivitäten. Hierbei handelt es sich um originäre Aktivitäten, die nicht auseinander abgeleitet, aufeinander reduziert oder durcheinander ersetzt werden können. Erziehung kann deshalb in ihrer Grundstruktur als ein Verhältnis der „Bi-Subjektivität“ (ebd., S. 29) bestimmt werden. Erzieher\*innen und Heranwachsende fungieren *jeweils* als Subjekte von Aktivitäten, in denen sie nicht vertretbar und von daher unhintergebar sind. Nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen erfüllen in diesem Zusammenhang die Funktion, das Miteinanderumgehen von Erzieher\*innen und Heranwachsenden der Willkür zu entziehen. Damit eine spezifische Tätigkeitsdisposition erlernt werden kann, müssen Heranwachsende nämlich bestimmte Aneignungsaktivitäten vollziehen und müssen die Erzieher\*innen ihre Vermittlungsaktivitäten auf die jeweiligen Aneignungsaktivitäten abstimmen. Dies gilt auch im Hinblick auf die Entwicklung eines moralischen Charakters. „Selbsttätige Charaktergründung ist ein pädagogisch höchst bedeutsamer Vorgang, der dem wissenden Erzieher ein äußerst behutsames Einwirken abverlangt“ (ebd., S. 51). Freilich ist die Entwicklung von Charakterzügen auch unabhängig von Erziehung, d. h. als unvermittelte Aneignung möglich. „Selbsttätige Charaktergründung“ kann sich aber auch im Sinne einer vermittelten Aneignung ereignen. Das bedeutet, „der Erzieher kann solche Charaktergründung ermöglichen, sogar situativ steuern; dann ist es Erziehung und die angeeigneten Charakterzüge sind ihr Dritter Faktor“ (ebd., S. 52).

Entwürfe einer Ethik der Digitalität kommen in der Regel ohne eine Bezugnahme auf die Erziehungstatsache aus und damit ohne die Beschreibung einer Form des Miteinanderumgehens, die konstitutiv dafür ist, dass Menschen lernen, sich moralisch zu orientieren, und damit auch eine Ansprechbarkeit für ethische Entwürfe hervorbringen. Eine jede Ethik der Digitalität, die entwickelt wird, setzt voraus, dass Menschen fähig und bereit sind, ihr Urteil an entsprechenden Überlegungen auszurichten und ggf. zu korrigieren. Man rechnet mit der Einsichtsfähigkeit, der Urteilskraft und der Charakterstärke von Menschen, ethische Überlegungen zu verstehen, zu beurteilen und das eigene Handeln danach auszurichten (vgl. Benner 1998, S. 192). Hat man diesen Zusammenhang erst einmal erkannt, so dürfte klar sein, dass auf eine Thematisierung der moralischen Dimension von Digitalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nur um den Preis verzichtet werden kann, die Konstitutionsbedingungen einer moralischen Orientierung von Menschen im Kontext dieses Transformationsprozesses unterkomplex zu erfassen.

Mit dem Begriff der Digitalität werden hochgradig dynamische Prozesse bezeichnet, die uns – auch immer wieder neu – vor Überraschungen stellen. Dies führt u. a. dazu, dass wir nicht nur in einem verstärkten Maße „moralisch unterwegs“ sind (vgl. Nöstlinger 1980), sondern uns auch in Sachen Ethik auf einer in die Zukunft hinein offenen Suche nach Orientierung befinden (vgl. Piallat 2021, S. 41). Darüber hinaus gibt es nicht die *eine* Reflexionstheorie der Moral, auf die Bezug genommen werden könnte, wenn man sich daran versucht, eine Erziehung zur Moralität zu denken und zu gestalten (vgl. Grimm 2021, S. 83 ff.). Was die Situation des Aufwachsens in der Digitalität betrifft, erscheint es deshalb als sinnvoll, von einer Voraussetzung auszugehen, die in bestimmten Traditionen der Pädagogik immer schon eine wichtige Rolle gespielt hat, nämlich dass moralische Ansprüche und ethische Reflexionen als Bestimmungen aufzufassen sind, die *Menschen* hervorgebracht haben, und die gerade deshalb, weil Menschen *imperfekte* Lebewesen sind, zukünftig erneut mit einem Fragezeichen versehen werden können. Von einer grundsätzlichen Befragbarkeit moralischer Ansprüche und ethischer Reflexionen auszugehen, bedeutet nicht, dass es gleichgültig ist, an welchen Antworten auf die Frage nach dem moralisch Gebotenen und Verbotenen wir uns im Denken, Urteilen und Handeln ausrichten. Darüber hinaus ist eine solche Position durchaus mit der These kompatibel, dass es bestimmte moralische Orientierungsmuster gibt, die sich sowohl in diachroner als auch in synchroner Betrachtung als ausgesprochen stabil erweisen (vgl. Hand 2018).

## 2 Selbstständigkeit im Denken

Mit dem Begriff der Bildung wird traditionell ein spezifisches Paradigma in der Beschreibung von Erziehung markiert. Erziehung als Ermöglichung von Bildung aufzufassen, bedeutet, Erziehung an „die mit dem Bildungsbegriff gesetzte Norm“ (Blankertz 2000, S. 42) der „personalen Autonomie“ (ebd.) zu knüpfen. Erziehung kommt damit als eine Form des Miteinanderumgehens in den Blick, in der Erzieher\*innen Frage- und Zeigeaktivitäten vollziehen, die darauf gerichtet sind, Heranwachsenden Spielräume der Prüfung von Geltungsansprüchen und – damit verbunden – der eigenen Stellungnahme zu eröffnen. Eine Erziehung zur Moralität auf dem „Niveau von ‚Bildung‘“ (Ruhloff 1999, S. 20) zu bestimmen, würde entsprechend bedeuten, sie als eine Form des Miteinanderumgehens zu entwerfen, in der Heranwachsende nicht auf vorgegebene moralische Ansprüche verpflichtet, sondern vielmehr darin unterstützt werden, auch in der Frage nach dem Guten und Bösen „gedankliche Selbständigkeit“ (ebd.) zu entwickeln. Erziehung in diesem Sinne schließt freilich mit ein, Heranwachsende mit bereits entwickelten Antworten auf diese Frage zu konfrontieren – nicht, um die Heranwachsenden auf bestimmte Vorgaben festzulegen, sondern um diesen die Möglichkeit zu eröffnen, auf einem bereits erreichten Niveau moralisch urteilen und handeln

zu lernen. Entscheidend ist: Wird Erziehung als Ermöglichung von Bildung bestimmt, so geben vorgegebene Antworten auf die Frage, was wir uns wechselseitig als Menschen schulden, nicht das Maß vor, an dem Erziehung ausgerichtet wird, sondern fungieren diese Antworten unter den Bedingungen von Erziehung als Gegenstände der Auseinandersetzung. Avancieren moralische Ansprüche im Kontext von Erziehung zu einem „fragwürdigen Thema im Dialog“ (ebd.) zwischen Erzieher\*innen und Heranwachsenden, so bedeutet dies zugleich, dass überkommene moralische Orientierungsmuster „gewissermaßen eine flüssige Konsistenz“ (ebd., S. 19f.) annehmen. Dieser Prozess, in dem Heranwachsende sich zu moralischen Ansprüchen in ein Verhältnis setzen, schließt dabei immer auch ein Sich-Verhalten zu bereits entwickelten moralischen Überzeugungen mit ein, d. h. zu „Ermessensgesichtspunkten“ (ebd., S. 20), die Heranwachsende „in anonymen Sozialisationsvorgängen unbemerkt übernehmen“ (ebd.) und an denen sie ihr Urteilen und Handeln ausrichten.

Bildung kann in diesem Zusammenhang als eine doppelte Distanzierungsleistung begriffen werden. Zum einen bedeutet Bildung, dass Heranwachsende an einer widerständigen Welt tätig sind und hierbei Differenzerfahrungen machen, die sie gleichsam auf die eigenen moralischen Orientierungsmuster zurückwerfen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn Heranwachsende mit alternativen Positionen in Fragen des moralisch Gebotenen und Verbotenen konfrontiert werden. In diesem Sinne schließt Bildung mit ein, dass Heranwachsende von bereits entwickelten Orientierungsmustern Abstand nehmen – nicht um diese zu verwerfen, sondern um sie einer Prüfung im Lichte möglicher Alternativen zuzuführen. Zum anderen ist mit Bildung gemeint, dass Heranwachsende auch zur Welt auf Distanz gehen und zum Beispiel alternative Orientierungsmuster nicht vorbehaltlos akzeptieren. Es ist diese doppelte Distanzierung, die Spielräume des Sich-Verhaltens eröffnet. Wird Erziehung an den Anspruch geknüpft, Bildung zu ermöglichen, so bedeutet dies in der Konsequenz, Heranwachsende mit einer widerständigen Welt zu konfrontieren und diesen dabei zu helfen, im Durcharbeiten von Differenzerfahrungen Antworten auf die Frage nach dem Guten und Bösen zu suchen, zu finden und weiterzuentwickeln.

Eine Beschreibung von Erziehung, die weder eine „absolut richtige Moral“ (Benner 1998, S. 193) noch eine „perfekte Ethik“ (ebd.) in Anspruch nimmt, sondern diese Form des Miteinanderumgehens an die Aufgabe bindet, Heranwachsende in „Probleme eines kritischen Vernunftgebrauchs“ (ebd.) einzuführen, operiert mit einer spezifischen anthropologischen Voraussetzung. Heranwachsende werden als *bildsame Subjekte* begriffen, deren zukünftige Lebensform nicht feststeht, sondern unbestimmt ist. Diese Zuschreibung trägt u. a. dem Umstand Rechnung, dass alles, was Erzieher\*innen unternehmen, um die Entwicklung von Heranwachsenden zu unterstützen, im Horizont einer unbekannteren Zukunft erfolgt. Maßgeblich ist hierbei die „Einsicht“, dass die zukünftige Lebensform von Heranwachsenden in modernen Gesellschaften sowohl diesen selbst als auch

den Erzieher\*innen „unbekannt“ ist, so dass letztere vor der Aufgabe stehen, Heranwachsende „auf eine unbestimmte, für Selbstbestimmung offene Zukunft vorzubereiten“ (Göstemeyer 1993, S. 863).

Heranwachsende als bildsame Subjekte anzuerkennen, bedeutet, dass es Erzieher\*innen untersagt ist, die konkrete Zukunft von Heranwachsenden durch bestimmte Vorgriffe stellvertretend vorwegzunehmen. Positiv formuliert bedeutet dies, die „Zukunft“ von Heranwachsenden „offenzuhalten“, und zwar dadurch, dass Heranwachsenden in der „Gegenwart“ Möglichkeiten der „Mitwirkung“ eröffnet werden (ebd., S. 862). Mit diesem Anspruch ist ein Begriff von Freiheit verbunden, der das Urteilen und Handeln von Menschen relational zu den Abhängigkeiten, in denen geurteilt und gehandelt wird, und zu den Abhängigkeiten, die Urteile und Handlungen erzeugen, bestimmt. Freiheit bedeutet in diesem Sinne nicht, Abhängigkeiten zu überwinden, sondern kommt darin zum Ausdruck, dass bestimmte Abhängigkeiten beurteilt und die eigene Zukunft relativ zu ihnen bestimmt wird. Kurzum: Die Freiheit liegt im Sich-Verhalten (vgl. Rucker 2024a).

Geht man von der Voraussetzung aus, dass Erziehung auf die Ermöglichung von Bildung ausgerichtet sein soll, so steht eine Erziehung zur Moralität unter dem Anspruch, Heranwachsenden dabei zu helfen, moralische Regeln in ihren Geltungsansprüchen zu prüfen. Umgekehrt sollte nicht übersehen werden, dass sich aus bildungstheoretischer Warte selbst das Problem einer Erziehung zur Moralität stellt. Dies ist deshalb der Fall, weil eine Lebensführung unter dem Anspruch von gedanklicher Selbstständigkeit Freiräume voraussetzt, die im Miteinander-umgehen der Menschen nicht notwendigerweise gegeben sind, sondern immer wieder neu hergestellt und stabilisiert werden müssen. Hierzu ist es erforderlich, dass Menschen sich auf eine moralische Grundorientierung verpflichten, die allererst die Freiräume sichert, in denen Menschen die Frage nach dem moralisch Gebotenen und Verbotenen bedenken und eigene Antworten auf diese Frage hervorbringen können. In diesem Sinne kommt der Idee von der „Anerkennung der Freiheit und Würde jedes Menschen als Person“ (Mertens 2015, S. 82) im Kontext einer Erziehung als Ermöglichung von Bildung eine besondere Bedeutung zu – dies jedenfalls dann, wenn der Anspruch, das eigene Leben vermittelt über eigene Urteilsbildung zu führen, als ein Anspruch *aller* Menschen aufgefasst wird. Von daher ist es nur konsequent, von einem „Moralitätsmoment im Bildungsgedanken“ (ebd., S. 79) zu sprechen, womit die Frage aufgeworfen ist, wie eine Erziehung bestimmt werden kann, in der Heranwachsende darin unterstützt werden, einen Selbst- und Weltbezug zu entwickeln, der in einer Selbstverpflichtung auf überindividuelle Verbindlichkeiten zum Ausdruck kommt.

### 3 Moralität

Die Beschreibung einer Erziehung zur Moralität hat zunächst den Umstand zu berücksichtigen, dass die Entscheidungsfindung im Hinblick auf *spezifische* Situationen nicht notwendigerweise konfliktfrei verläuft. Entsprechend wäre eine Erziehung zur Moralität als eine Erziehung zur *Urteilkraft* zu bestimmen (vgl. Harrison 2016), in der Heranwachsende darin unterstützt werden, zu ermesen, was im Hinblick auf spezifische Situationen getan werden soll, wenn Grundsätze, die jeweils im Lichte der Idee einer wechselseitigen Achtung von Freiheit gerechtfertigt werden können, miteinander konfliktieren. Eine solche Erziehung schließt mit ein, Heranwachsende unterrichtlich in ein Wissen und Können einzuführen, das für moralische Urteilsbildung unabdingbar ist, jedoch im alltäglichen Miteinanderumgehen von Menschen nicht gelernt werden kann (vgl. Mertens 2015, S. 84 f.). Umgekehrt darf Urteilkraft nicht auf die Fähigkeit reduziert werden, das situativ Gesollte zu ermesen. Ist hier von Urteilkraft die Rede, so ist damit immer auch die Fähigkeit angesprochen, die Voraussetzungen des eigenen Ermessens im Lichte möglicher Alternativen zu bedenken (vgl. Ruhloff 1999, S. 21 ff.).

Moralität geht nicht im Urteilen auf, sondern bedeutet insbesondere, dem eigenen Urteil im Handeln zu entsprechen. Eine Erziehung zur Moralität wäre deshalb auch als eine Erziehung des *Charakters* zu konzipieren. Johann Friedrich Herbart hat eine Beschreibung von Erziehung angefertigt, die exemplarisch zeigt, wie diese Option gedacht werden kann (vgl. Rucker 2024b). Herbart bezeichnet die „eine und ganze Aufgabe der Erziehung“ (Herbart 1804/1964, S. 259) mit dem „Begriff: Moralität“ (ebd.). Moralität erkennt Herbart im Kern darin, dass ein Mensch der eigenen Perspektive keinen prinzipiellen Vorrang gegenüber der Perspektive anderer Menschen beimisst (vgl. Herbart 1808/1964, insb. S. 361 ff.). Stattdessen werden mögliche alternative Positionen als prinzipiell gleichberechtigt aufgefasst. Diese Haltung, die eigene Perspektive nicht von vorneherein als maßgeblich anzusetzen, sondern anderen Menschen grundsätzlich die Freiheit zuzugestehen, ihre Perspektive ins Spiel zu bringen, ist nach Herbart notwendig, damit eine Beratung von Menschen über ihr Zusammenleben möglich ist, in der Regeln gesucht und gefunden werden können, denen die sich beratenden Personen gleichermaßen zustimmen. Die Orientierung an entsprechenden Regeln bedeutet, dass Menschen sich wechselseitig die Freiräume eröffnen, die eigene Lebensform zu suchen, zu finden und weiterzuentwickeln. Dieser Interpretation zufolge ist Herbarts Beschreibung von Charaktererziehung einer „Moral der universellen und gleichen Achtung“ (Tugendhat 1993, S. 29) verpflichtet, für deren Imperativ Ernst Tugendhat eine prägnante Formulierung gefunden hat: „Du sollst jeden gleich achten, niemanden instrumentalisieren!“ (Ebd., S. 28)

Charakterbildung in der und für die Digitalität wäre im Anschluss an Herbart als ein Prozess zu konzipieren, der über den Entwurf eigener moralischer Urteile sowie Praktiken der Selbstverpflichtung vermittelt ist, in denen Heranwachsende

ihr Eigeninteresse zurückstellen, um das zu tun, was Menschen sich wechselseitig als Menschen schulden. Einer Erziehung zur Moralität kommt in diesem Zusammenhang nicht nur die Aufgabe zu, Heranwachsende zu moralischen Urteilen in Bezug auf bestimmte Phänomene zu befähigen, die mit dem Aufwachen in der Digitalität verbunden sind – angefangen von der systematischen Verbreitung von Falschinformationen und Hassrede im Netz bis hin zu Phänomenen wie *Big Data* und der fortschreitenden Entwicklung von Künstlicher Intelligenz. Als Ermöglichung von Charakterbildung wäre Erziehung ferner daraufhin ausgerichtet, Heranwachsenden dabei zu helfen, ihren Urteilen im Handeln zu entsprechen, was etwa dann der Fall wäre, wenn Heranwachsende darin bestärkt werden einzuschreiten, wenn Mitmenschen Opfer von Cybermobbing werden.

Zur näheren Bestimmung einer Erziehung zur Moralität sieht Herbarts Entwurf eine Unterscheidung zwischen drei Grundformen von Erziehung vor, die er als Regierung, Unterricht und Zucht bezeichnet. Eine Erziehung zur Moralität schließt eine *regierende Erziehung*, in der Heranwachsende an uneinsichtigem Handeln gehindert werden (vgl. Herbart 1806/1964, S. 17 ff.), ebenso mit ein wie eine *Erziehung durch Unterricht*, die darauf gerichtet ist, diesen die Entwicklung eines vielseitig differenzierten „Gedankenkreises“ (ebd., S. 15) zu ermöglichen. Es bedarf der Einsicht, wie es sich mit einer Sache verhält, damit moralische Urteilsbildung im Hinblick auf die jeweilige Sache sinnvoll möglich ist. Im Unterschied zum Unterricht ist die *Zucht* darauf bezogen, Heranwachsende zu einem „Handeln nach eigenem Sinn“ (ebd., S. 119) im Lichte der Idee einer wechselseitigen Achtung von Freiheit zu veranlassen, sodass diese fortschreitend eine „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (ebd., S. 90) entwickeln können. Dabei unterscheidet Herbart vier Formen der Zucht. Die *haltende* Zucht ist daran erkennbar, dass Heranwachsende dazu veranlasst werden, bereits vollzogene Handlungen zu bedenken. Im Kontext der *bestimmenden* Zucht werden Heranwachsende mit Wahlsituationen konfrontiert und dazu aufgefordert, verschiedene Entscheidungsoptionen zu erwägen, um schließlich eine Wahl zu treffen. Die *regelnde* Zucht ist darauf gerichtet, Heranwachsende in eine Prüfung der eigenen Grundsätze zu verstricken, um diese im Lichte der Idee einer wechselseitigen Achtung von Freiheit zu beurteilen. Die *unterstützende* Zucht besteht schließlich darin, Heranwachsenden dabei zu helfen, den von ihnen entworfenen Grundsätzen im Handeln zu entsprechen. Die Situation, in der mit Gewohnheiten gebrochen werden muss, um einem neuen Grundsatz im Handeln Geltung zu verschaffen, bezeichnet Herbart als „Kampf“ (ebd., S. 93). Im Falle der Bildung eines moralischen Charakters nimmt dieser Kampf die Form der „Selbstnötigung“ (ebd., S. 105) an. Das Gute zu tun, bedeutet hier nämlich nicht nur, mit einer Gewohnheit zu brechen. Es heißt darüber hinaus auch und vor allem, das Eigeninteresse zurückzustellen, um etwas zu tun, was wir anderen Menschen als Menschen schulden. Die Aufgabe der Zucht ist an dieser Stelle die „Unterstützung des sittlichen Kampfes“ (ebd., S. 126).

Letztlich müssen die Heranwachsenden selbst zeigen, ob und, falls ja, wie sie moralischen Urteilen im Handeln folgen, d.h. diese für sich selbst auch gegen widerstrebende Motive verbindlich machen. Das Eigeninteresse zurückzustellen, um das moralisch Gebotene zu tun bzw. das moralisch Verbotene zu unterlassen, kann Heranwachsenden nicht abgenommen werden, sondern wäre mit Herbart vielmehr als eine notwendige Bedingung dafür aufzufassen, dass Heranwachsende eine „Charakterstärke der Sittlichkeit“ entwickeln. Diese Überlegung ist von Herbart auf die Formulierung gebracht worden, dass Heranwachsende „gezwungen werden müssen“ (ebd., S. 19), um einen moralischen Charakter entwickeln zu können. Heranwachsende zu wagen bedeutet, diese in Entscheidungssituationen hineinzuziehen, in denen es auf die Einzelne und den Einzelnen ankommt. Das bedeutet, die Heranwachsenden werden „an einen Punkt geführt, der nicht schon gänzlich durch vorangehendes gemeinsames Durchdenken gesichert oder gar durchgespielt ist“ (Ruhloff 1980, S. 109). Erziehung in diesem Sinne birgt freilich das Risiko des Scheiterns. Ein solches Scheitern würde darin bestehen, dass der Anspruch, das Gute zu tun, unterlaufen und stattdessen moralisch verwerfliche Handlungen vollzogen werden. Heranwachsende zu wagen, bedeutet für Erzieher\*innen notwendig, Ungewissheit in Kauf zu nehmen. Stünde schon vorab fest, wie Heranwachsende in einer Situation urteilen und handeln werden, so handelte es sich kaum um ein Wagnis, das Erzieher\*innen eingehen. Entscheidend hierbei ist: Im Kontext einer Erziehung des moralischen Charakters avanciert das Wagnis zu einem „zentralen Grundsatz des Erziehens“ (ebd., S. 101) – eben deshalb, weil es sich um die Kehrseite dessen handelt, was im Rahmen einer solchen Erziehung angestrebt wird, nämlich dass Heranwachsende sich zu Menschen entwickeln, die „aus Grundsätzen bei jeder Gelegenheit zum guten Handeln fähig und fest entschlossen“ (ebd., S. 106) sind.

## 4 Digitalität

Die hier zur Diskussion gestellten Überlegungen sind darauf gerichtet, ein Problemniveau zu markieren, das heute Berücksichtigung finden sollte, wenn man den Versuch unternimmt, eine Erziehung zur Moralität in der und für die Digitalität zu bestimmen. Eine Bearbeitung dieser Problemstellung hätte darüber hinaus den Umstand zu berücksichtigen, dass Digitalität eine Veränderung der Infrastruktur unserer Suche nach Orientierung eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens bedeutet und von daher auch die Bedingungen einer Erziehung zur Moralität tangiert. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden ausgewählte Sachverhalte diskutiert, die zeigen, wie bestimmte Aspekte eines Aufwachsens in der Digitalität in einem Spannungsverhältnis zu dem Anspruch stehen, Heranwachsenden dabei zu helfen, sachliche Einsicht (1), Urteilskraft (2) und Charakterstärke (3) zu entwickeln (vgl. Rucker 2024b, S. 60 ff.).

(1) Das Aufwachsen unter den Bedingungen der Digitalität zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass Heranwachsende mit einer Fülle an Themen und Standpunkten konfrontiert sind. Jede Person hat heute prinzipiell die Möglichkeit, einen Tweet abzusetzen, ein Foto zu liken, einen Artikel zu teilen oder einen Blog zu verfassen. Dies führt zu einer Situation, in der Heranwachsende gleichsam dazu gezwungen sind, die besagte Fülle für sich in eine Ordnung zu bringen. Dabei bahnen sich die Heranwachsenden ihren Weg durch die Unübersichtlichkeit, indem sie Werturteile fällen, d. h. Stellung nehmen zu dem, was sie als vorziehenswert einschätzen und was nicht. Das Referenzieren in Form des Auswählens (ein Blogbeitrag wird geteilt), Kombinierens (ein Blogbeitrag wird im Lichte eines aktuellen Themas kommentiert) und Veränderns (ein Kommentar unter einem Blogbeitrag wirkt auf die Wahrnehmung des ursprünglichen Beitrags durch andere zurück) bringt diese Werturteile zum Ausdruck. Da die jeweils gefällten Werturteile selbst wiederum öffentlich geteilt werden, tragen die Heranwachsenden durch die besagten „Verfahren des Sich-Einschreibens in die Welt“ (Stalder 2016, S. 123) mit dazu bei, dass die Pluralität an Themen und Standpunkten nicht nur aufrechterhalten, sondern weiter gesteigert wird. Diese Entwicklung geht mit einer zweiten einher, nämlich dass „konventionelle Torwächter“ (Hendricks/Verstergaard 2017, S. 6) der inhaltlichen Überprüfung von Aussagen (z. B. Journalisten und Redakteure) in der Digitalität „große Teile ihrer Macht eingebüßt“ (ebd.) haben, sodass es nicht weiter verwundert, wenn heute konstatiert wird: „Im Umfeld der neuen Onlinemedien scheinen Gerüchte, Falschmeldungen und fingierte Geschichten gut zu gedeihen und lange zu leben“ (ebd.). Für eine Erziehung zur Moralität erweist sich ein solcher Umstand insofern als problematisch, als diese darauf gerichtet ist, Heranwachsenden dabei zu helfen, im Handeln eigenen moralischen Urteilen zu entsprechen. Moralische Urteile können aber nur dann sinnvoll gefällt werden, wenn man weiß, wie es sich mit der Sache verhält, die beurteilt werden soll. Eine Erziehung zur Moralität ist von daher immer auch auf die Ermöglichung von sachlicher Einsicht gerichtet, und dieser Anspruch steht in Spannung zu der auf Facebook, Twitter und Co. beobachtbaren fehlenden Gegenkontrolle von Meinungen an den Sachverhalten, auf die sich die Meinungen beziehen.

(2) Die Suche nach Orientierung, vor die sich Menschen angesichts der beschriebenen Fülle an Themen und Standpunkten gestellt sehen, betreiben diese nicht allein, sondern im Konzert mit anderen. Sie nehmen auf Sachverhalte Bezug, auf die auch andere Menschen Bezug nehmen, und auch ihre Bezugnahmen können selbst wiederum zum Gegenstand der Bezugnahmen Dritter werden. Auf diese Weise entstehen Communities, die sich an geteilten Antworten auf Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens orientieren – „gemeinschaftliche Formationen, die selbstbezogene Welten hervorbringen“ (Stalder 2016, S. 13) und „sich durch ständige Einübung der Grundlagen ihrer Konstitution“ (ebd., S. 138) erhalten. Im Hinblick auf eine Erziehung zur Moralität ist hier insbesondere der

Umstand bedeutsam, dass der Aufenthalt von Heranwachsenden in entsprechenden Communities immer auch bedeutet, in bereits gefundenen Antworten auf Fragen des moralisch Gebotenen und Verbotenen eine Stabilisierung zu erfahren. Dieser Umstand steht in Spannung zu der Prämisse, dass die Bildung eines moralischen Charakters über Differenzerfahrungen vermittelt ist. Entsprechend muten Erzieher\*innen Heranwachsenden im Kontext der Zucht Differenzerfahrungen zu, wenn sie diese auf problematische Charakterzüge aufmerksam machen (haltende Zucht), wenn sie diese dazu anhalten, bestimmte Konsequenzen zu bedenken, die mit einer beabsichtigten Wahl zwischen Handlungsalternativen verbunden sein können (bestimmende Zucht), oder wenn sie die von Heranwachsenden gefassten Grundsätze im Lichte der Idee einer wechselseitigen Achtung von Freiheit einer Kritik unterziehen (regelnde Zucht). Zugespitzt formuliert: Der Aufenthalt in Echokammern verträgt sich nur bedingt mit dem Anspruch, Heranwachsende darin zu unterstützen, sich im Durcharbeiten von Differenzerfahrungen an *eigenen Urteilen* in Fragen des Guten und Bösen zu versuchen.

(3) Geht man davon aus, dass Digitalität auch daran erkennbar ist, dass *Nahraumkommunikation* fortschreitend in *Fernraumkommunikation* überführt wird, und geht man ferner davon aus, dass die Unterstützung von moralischem Handeln im Miteinanderumgehen von Menschen unter Präsenzbedingungen ihren Ort hat, so zeigt sich ein weiteres Spannungsverhältnis zwischen einem Aufwachsen in der Digitalität und dem Anspruch, Heranwachsenden die Entwicklung von Charakterstärke zu ermöglichen. Diese Überlegung beruht auf der Annahme, dass das Miteinanderumgehen „unter prinzipiell Gleichen“ (Mertens 2006, S. 120) als ein unhintergebarer „pädagogischer Bestandteil einer moralischen Entwicklungsdynamik hin zum sittlichen Selbststand“ (ebd.) fungiert. „Achtung und Wohlwollen gegenüber dem gleichgestellten Anderen“ (ebd.) können so „überhaupt erst erfahrbar gemacht und eingeübt werden“ (ebd.), sodass auch Heranwachsende eine entsprechende Haltung entwickeln, aus der heraus sie Grundsätze reflektieren, eigene Wahlen treffen sowie schließlich handelnd tätig werden. Hinzu kommt, dass eine Erziehung unter Anwesenheitsbedingungen es deutlich erschwert, sich Aktivitäten zu entziehen, die darauf gerichtet sind, jemanden dazu zu veranlassen, sich im Handeln auf überindividuelle Verbindlichkeiten zu verpflichten. So sieht man sich in diesem Kontext etwa „Gefühlen“ wie zum Beispiel „Empörung“, „Groll“, „Schuld“ oder „Scham“ ausgesetzt (Tugendhat 1993, S. 20), die sich bei moralischen Verfehlungen einstellen, und die zugleich die Ernsthaftigkeit verdeutlichen, die mit moralischen Orientierungen verknüpft ist. Schließlich ist ein „Handeln nach eigenem Sinne“ (ebd., S. 119), in dem Heranwachsende ihr Eigeninteresse zurückstellen, um moralischen Grundsätzen zu entsprechen, scheiternsanfällig und setzt deshalb eine Form der Hilfe voraus, in der Heranwachsende darin bestärkt werden, das moralisch Gebotene zu tun. „Eben die innere Autorität der eignen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen“ (Herbart

1806/1964, S. 123). Es ist nicht ersichtlich, wie dies möglich sein sollte, wenn der konkrete Kontakt unter seinesgleichen aufgelöst wird. Umgekehrt sollte nicht übersehen werden, dass es zu einer Erziehung des moralischen Charakters ebenso zählt, dass Heranwachsende „gewagt werden müssen“ (ebd., S. 19). Charaktererziehung bedeutet immer auch, Heranwachsenden Freiräume zu eröffnen, in denen diese *auf sich gestellt* handeln müssen – und ein solches Feld der Bewährung ist dann freilich auch die Kommunikation im Fernraum.

## 5 Radikales Bedenken

Die hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit markierten Herausforderungen, vor die das Aufwachsen in der Digitalität eine Erziehung zur Moralität stellt, können auch als Argumente dafür reformuliert werden, der Erziehung eines moralischen Charakters unter diesen Bedingungen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. In diesem Zusammenhang kommt dem Unterricht eine zentrale Rolle zu, eröffnet diese Grundform von Erziehung doch die Möglichkeit, Digitalität selbst zum Thema zu machen. Dies gilt für die fortschreitende Proliferation von Themen und Standpunkten ebenso, wie für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von gemeinschaftlichen Formationen und die Transformation von Nahraum- in Fernraumkommunikation. Und auch die eigenen Verstrickungen in algorithmisch bedingte Strukturen, in denen Menschen immer wieder neu mit den eigenen Voreinstellungen konfrontiert werden, können zum Thema des Unterrichts avancieren, wodurch Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet wird, sich zu diesen Bedingungen des Aufwachsens in ein Verhältnis zu setzen. „Einem jeden ist inzwischen die Erfahrung vertraut, dass ihm, wenn er z. B. mehrmals in Google etwas gesucht hat, schon bald mitgeteilt wird, dass er das und das noch lesen sollte, weil er ja danach gesucht hätte. Schon diese Erfahrung kann man reflexiv in den Lehrgang einbinden, um zu erfahren, in welchen Filterblasen man lebt, und dass uns der Computer die Enge unserer Perspektive widerspiegelt“ (Tenorth 2021, S. 10).

Die Thematisierung von Praktiken netzbasierter Kommunikation muss als eine unverzichtbare Komponente einer Erziehung zur Moralität in der und für die Digitalität begriffen werden. Dabei wäre jedoch zu bedenken, dass sachliche Einsichten als solche indifferent hinsichtlich der Lebensführung von Heranwachsenden im Umgang mit anderen sind und deshalb nicht gleichsam automatisch Bedeutung im Kontext der eigenen moralischen Urteilsbildung sowie eines entsprechend angeleiteten Handelns gewinnen. Soll es nicht dem Zufall überlassen bleiben, dass Heranwachsende sachliche Einsichten in die Bedingungen des Aufwachsens in der Digitalität für die eigene Suche nach Orientierung in Fragen des Guten und Bösen fruchtbar machen, so kommt es darauf an, Unterricht auf eine Weise zu konzipieren, die Heranwachsende dazu veranlasst, die jeweiligen

Einsichten auf die eigene Lebensführung im Umgang mit anderen zu beziehen. Meine *erste* These lautet deshalb, dass ein Unterricht, in dem Digitalität zum Thema avanciert, als *erziehender Unterricht* bestimmt werden muss, soll dieser als ein spezifisches Moment im Kontext einer Unterstützung der Entwicklung von Urteilskraft und Charakterstärke fungieren. Unter erziehendem Unterricht verstehe ich eine Form des Miteinanderumgehens, in der Heranwachsende nicht nur in eine Vertiefung in und eine Besinnung auf Sachverhalte verstrickt, sondern darüber hinaus dazu veranlasst werden, die Bedeutung des Gelernten für ein gelingendes Leben und Zusammenleben zu ermessen (vgl. Rucker 2023, S. 69 ff.).

Die *zweite* These, die ich zur Diskussion stellen möchte, lautet, dass dieser traditionelle Zuschnitt eines erziehenden Unterrichts in spezifischer Hinsicht erweitert werden muss, um den Herausforderungen Rechnung zu tragen, die ein Aufwachsen in der Digitalität mit sich bringt. Ausgangspunkt dieser Überlegung ist die Annahme, dass ein Aufenthalt in digitalen Zusammenhängen notwendigerweise bedeutet, dass Heranwachsende mit einer algorithmisch bedingten Abhängigkeit des eigenen Standpunktes konfrontiert sind. Das Referenzieren im Kontext sozialer Gemeinschaften ist von technischem Support abhängig, der die eigene Suche nach Orientierung nicht nur ermöglicht, sondern zugleich auch begrenzt, indem Algorithmen das Auswählen, Kombinieren und Neuentwerfen von Orientierungsmustern bedingen, um so „dem individuellen Nutzer seine eigene, singuläre Welt zu schaffen“ (Stalder 2016, S. 189). Wie User\*innen bestimmte Sachverhalte erscheinen, ist grundsätzlich abhängig von der Position, die diese einnehmen, und diese Position ist selbst wiederum bedingt durch eine Geschichte vorangegangener Aktionen. Die Position von User\*innen ist dabei irreduzibel in die Produktion der Sachverhalte involviert, die diese in den Blick bekommen. Dieser Zusammenhang ist insofern als dynamisch aufzufassen, als neue Aktionen der User\*innen zukünftig zu einer veränderten Erscheinungsweise von Sachverhalten führen, ohne dass in diesem Zusammenhang die Möglichkeit besteht, auf einen Sachverhalt *an sich* auszugreifen.

Eine mögliche Antwort auf diesen Umstand könnte darin bestehen, dass das Hineinziehen von Heranwachsenden in ein radikales Bedenken eigener und fremder Positionsbestimmungen als konstitutives Moment eines erziehenden Unterrichts bestimmt wird, der auf die Ermöglichung von gedanklicher Selbstständigkeit ausgerichtet ist. Erziehender Unterricht würde in diesem Sinne immer auch mit einschließen, Heranwachsenden ein Bedenken bereits entwickelter Vorurteile zuzumuten sowie diese dazu aufzufordern, die eigenen Vorurteile im Lichte möglicher Alternativen zu *begründeten* Positionsbestimmungen weiterzuentwickeln (ähnlich argumentiert Wampfler 2021, S. 344; vgl. hierzu auch Stalder 2019, S. 50, 55). Eine Beschreibung von erziehendem Unterricht, die diesem Anspruch Rechnung trägt, kann sich auf Traditionen stützen, in denen die reflexive Bezugnahme auf die Voraussetzungen der eigenen Perspektive immer schon eine wichtige Rolle gespielt hat. So heißt es zum Beispiel bei Theodor Bal-

lauff (2004, S. 75): „Vor-Urteile durchziehen unser Denken, es bedingend und zugleich ermöglichend“. Ballauff zieht hieraus den Schluss: „Denken muß sein eigener Gegner werden“, sollen die Heranwachsenden nicht zu „Gefangenen“ (ebd.) von Voraussetzungen werden, „die uns zwar zunächst ‚erkennen‘ lassen, aber in denen wir Denkenden ebenso auch schon verstrickt sind“ (ebd.). Erzieher der Unterricht wäre in diesem Sinne als eine Form des Miteinanderumgehens zu bestimmen, in der Heranwachsende vermittelt über Frage- und Zeigeoperationen altersangemessen immer auch in ein radikales Bedenken der Voraussetzungen eigener und fremder Positionsbestimmungen verstrickt werden, sodass diese sich fortschreitend „über die Auseinandersetzung mit der eigenen Vor-Urteilsstruktur zu der eigenen Positionalität und Perspektivität in ein bewusstes Verhältnis setzen können“ (Koerrenz 2022, S. 72). Bleibt ein solcher Perspektivenwechsel ausgespart, so würden Heranwachsende in digitalen Zusammenhängen aus bestimmten Perspektiven auf Sachverhalte Bezug nehmen, die Bezugnahme selbst bliebe jedoch unthematisiert und damit zugleich der Urteilsbildung der Heranwachsenden entzogen. Dies, so scheint mir, wäre nur schwer mit dem Anspruch einer Erziehung zur Moralität vereinbar, Heranwachsende als bildsame Wesen zu adressieren und diesen die Entwicklung von gedanklicher Selbstständigkeit in Fragen des Guten und Bösen zu ermöglichen.

## Literatur

- Ballauff, Theodor (2004): Pädagogik als Bildungslehre. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benner, Dietrich (1998): Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Levinas. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, H. 2, S. 191–204.
- Blankertz, Herwig (2000): Theorien und Modelle der Didaktik. 14. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- D'Olimpio, Laura (2017): Media and Moral Education. A Philosophy of Critical Engagement. London: Routledge.
- Göstemeyer, Karl-Franz (1993): Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 5, S. 857–870.
- Grimm, Petra (2021): Werte: Was können ethische Ansätze für eine werteorientierte Digitalisierung leisten? Analyse, Systematisierung und Einordnung. In: Piallat, Chris (Hrsg.): Der Wert der Digitalisierung. Gemeinwohl in der digitalen Welt. Bielefeld: transcript, S. 19–54.
- Grimm, Petra/Keber, Tobias/Zöllner, Oliver (2019): Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten. Stuttgart: Reclam.
- Hand, Michael (2018): A Theory of Moral Education. New York: Routledge.
- Harrison, Tom (2016): Cultivating Cyber-phronesis: A New Educational Approach to Tackle Cyberbullying. In: Pastoral Care in Education 40, H. 2, S. 232–244.
- Hendricks, Vincent/Vestergaard, Mads (2017): Verlorene Wirklichkeit? An der Schwelle zur postfaktischen Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 67, H. 13, S. 4–10.
- Herbart, Johann Friedrich (1804/1964): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 1. Aalen: Scientia, S. 259–274.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia, S. 1–139.

- Herbart, Johann Friedrich (1808/1964): Allgemeine praktische Philosophie. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia, S. 329–458.
- Koerrenz, Ralf (2022): Bildung. Eine Theorie der Postmoderne. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, Michaela/Bendelier, Svenja/Kammerl, Rudolf (2023): Digitalität, Ethik und Bildung. Ein Narratives Review zur Systematisierung eines internationalen Forschungsfeldes. In: Ganduin, Sonja/Elsner, Anneke/Wendt, Ruth/Naab, Thorsten/Kühn, Jessica/Rummler, Klaus/Bettinger, Patrick/Schiefner-Rohs, Mandy/Wolf, Kasten D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 19. Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens, S. 115–144. [www.medienpaed.com/issue/view/107/59](http://www.medienpaed.com/issue/view/107/59) (Abfrage: 01.06.2025).
- Mertens, Gerhard (2006): Balancen. Pädagogik und das Streben nach Glück. Paderborn: Schöningh.
- Mertens, Gerhard (2015): Zur Relevanz von Moralität im Bildungsverständnis. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, H. 1, S. 79–86.
- Merz, Thomas (2015): Medien. Werte. Schule. Über die Bedeutung der ethischen Reflexion als Teil der Medienbildung. In: Merz. Medien + Erziehung 6, H. 3, S. 19–24.
- Noller, Jörg (2021): Philosophie der Digitalität. In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J. B. Metzler, S. 39–54.
- Nöstlinger, Christine (1980): Moralisch unterwegs. In: Kursbuch 69, S. 1–6.
- Piallat, Chris (2021): Von der Verantwortungsdiffusion zum Gemeinwohl in der digitalen Welt. In: Piallat, Chris (Hrsg.): Der Wert der Digitalisierung. Gemeinwohl in der digitalen Welt. Bielefeld: transcript, S. 19–54.
- Rucker, Thomas (2021): Erziehung zur Moralität in einer komplexen Welt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 6, S. 1573–1593.
- Rucker, Thomas (2023): Knowledge, Values and Subject-ness. Educative Teaching as a Regulative Idea of School Development in the Twenty-First Century. In: Uljens, Michael (Hrsg.): Non-affirmative Theory of Education and *Bildung*. Cham: Springer, S. 63–81.
- Rucker, Thomas (2024a): Bildsames Subjekt. Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 70, H. 5, S. 597–614.
- Rucker, Thomas (2024b): Erziehung, Charakterbildung und die Kultur der Digitalität. In: Pieper, Marlene/Neuhaus, Till (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Wiesbaden: Springer Vieweg, S. 47–67.
- Ruhloff, Jörg (1980): Über den Wagnischarakter der Erziehung. Systematische Überlegungen in Anknüpfung an Herbart. In: Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. Beiträge zur Lehrerbildung heute. Duisburg: Walter Braun, S. 90–113.
- Ruhloff, Jörg (1999): Orientierung und Skepsis. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Verführungen in orientierungsloser Zeit. Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 9–24.
- Scanlon, Thomas Michael (1998): What We Owe to Each Other. Cambridge: Harvard University Press.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2019): „Den Schritt zurück gibt es nicht“. Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet. In: Haberzeth, Erik/Sgier, Irena (Hrsg.): Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Bern: Hep Verlag, S. 44–60.
- Sünkel, Wolfgang (2013): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1. 2. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2021): Digitale Bildung – Dimensionen ihrer Bedeutung im Bildungsprozess. In: Erwachsenenbildung und Behinderung 32, H. 1, S. 3–11.
- Thimm, Andrea (2007): Die Bildung der Moral. Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, Erziehung und Moral. Paderborn: Schöningh.
- Tugendhat, Ernst (1993): Vorlesungen über Ethik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wampfler, Philippe (2021): Digitale und argumentative Positionalität. Für einen diskursiven Umgang mit Phänomenen in einer Kultur der Digitalität. In: Pädagogische Rundschau 75, H. 3, S. 339–345.



## II Die Stellung des Menschen im Automatenzeitalter

# „Der Influencer als Führer“

## Zur Reaktualisierung des Massenproblems (in) der Pädagogik

*Matthias Steffel*

„Viele wissen nicht, was geschehen ist, sie haben auf Fragen nichts zu sagen, doch haben sie es eilig, dort zu sein, wo die meisten sind. [...] Die Bewegung der einen, meint man, teilt sich den anderen mit, aber das allein ist es nicht: sie haben ein Ziel. Es ist da, bevor sie Worte dafür gefunden haben: das Ziel ist das schwärzeste – der Ort, wo die meisten Menschen beisammen sind.“ (Canetti 1960/2003, S. 14 f.)

Das grundproblematische Verhältnis einzigartiger Personen zu den Massen sowie zu charismatischen Führungspersönlichkeiten wurde im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahrzehnten aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vernachlässigt. Auch wenn die Vermeidung angesichts dessen pädagogischer Relevanz erstaunt, so ist sie wenig überraschend, löst die Frage nach dem Verhältnis, in dem die Massen zu ihren Führer\*innen stehen, doch ein gewisses Unbehagen aus: Die Instrumentalisierungen und Manipulationen der „Volksmassen“ durch Faschismus und Nationalsozialismus im vergangenen Jahrhundert trugen maßgeblich dazu bei, dass man charismatischen Führungspersönlichkeiten seither auch pädagogisch mit berechtigter Skepsis begegnete – nur hat man sich über diese Skepsis hinausgehend häufig nur am Rande mit den zugrunde liegenden Zusammenhängen beschäftigt.

Spätestens seit der „realistischen Wendung“ (Roth 1962) von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zu einer empirisch-analytisch verfahrenen Erziehungswissenschaft verschob man den Fokus stattdessen zunehmend auf eine an den einzelnen Individuen ansetzende, auf Evidenz und Leistung abhebende Outputorientierung (vgl. Seichter 2015).<sup>1</sup> Durch die vermeintlich zuverlässige Kontrolle und Steuerung von Lernprozessen sowie durch die Unterhaltung einer

---

1 Analog dazu bildeten sich auch weitere Zugänge heraus, etwa eine sich methodisch-methodologisch als plural verstehende Kritische Erziehungswissenschaft, deren erklärtes Forschungsinteresse u. a. die Auf- und Durcharbeitung von sowohl vergangenen als auch bestehenden kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen wurde (vgl. etwa Breinbauer 2023). Hier beschäftigte man sich mit dem Fokus u. a. auf Emanzipation und Mündigkeit mindestens implizit mit dem Massenproblem, erhielt dafür von Bildungspolitik und Öffentlichkeit im weiteren Verlauf das 20. Jahrhunderts und darüber hinaus jedoch vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit.

sich immer weiter ausdifferenzierenden Kulturindustrie („als Massenbetrug“, Horkheimer/Adorno 1944/1981, S. 108) wurden Kinder und Jugendliche immer reibungsloser in das integriert, was sich im Nachgang des Zweiten Weltkrieges als Massengesellschaft etablierte. Die pädagogische Vermittlung zwischen eigentümlichen Personen und einer sie immer stärker umklammernden Massenkultur wurde unter günstigen ökonomischen Bedingungen zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit mit meritokratischen Vorzeichen. Wem die Selbsterhaltung oder gar der sozioökonomische Aufstieg gelang, hat es sich selbst verdient; und diejenigen, denen dies nicht gelang, verursachten zumindest keine weiteren Folgeprobleme, die sich nicht kulturell-gesellschaftlich und kulturindustriell hinreichend verwalten ließen. Hat sich damit auch das Massenproblem in der Pädagogik ein für alle Mal erledigt?

Im Nachgang der fatalen Verstrickungen von „Volksmasse“ und „Führer“ weist Theodor W. Adorno bereits 1959 nachdrücklich darauf hin, dass die Vergangenheit allenfalls dann als vollends aufgearbeitet gelten könne, „wenn die Ursachen des Vergangenen beseitigt wären“ (1959/2015, S. 28); und betont dabei: „Nur weil die *Ursachen fortbestehen*, ward sein Bann bis heute nicht gebrochen“ (ebd., Herv. d. A.). Zweifelsohne gelang und gelingt es im deutschsprachigen Raum seither, besagte Ursachen kulturell-gesellschaftlich im Allgemeinen menschenfreundlicher zu verwalten; nichtsdestotrotz werden im Zuge einer voranschreitenden Digitalisierung Muster erkennbar, die kritischer, pädagogischer Reflexion bedürfen. Die Dringlichkeit wird insbesondere in aktuellen globalen Krisen und Krisenkonstellationen deutlich, die sich als Grenzkämpfe um Demokratie, Ökologie, Geschlechtergerechtigkeit, Antisemitismus und Rassismus oder Imperialismus und Kolonialismus rekonstruieren lassen (vgl. Fraser 2023, S. 45 ff.). Auf diesen Umstand antwortend stellen sich Fragen danach, *wo* und *wie* Probleme im Verhältnis von Masse und Einzelperson auch heute noch schlagend werden und auf welche Weise sie sich in digitalen Räumen und in den digital vermittelten menschlichen Lebensverhältnissen materialisieren.

Im Folgenden wird dies anhand der Figur des Influencers<sup>2</sup> analysiert und im Hinblick auf das Massenproblem der Pädagogik diskutiert. Diese Figur hält uns – so die These – in gewisser Weise einen Spiegel vor und lässt *ideologische* Momente einer digitalen und digital vermittelten Massenkultur sichtbar werden. Indem sie zunehmend in die kulturell-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung hineinwirken, stellen sich Fragen danach, wessen Interessen von Influencer\*innen – bewusst oder unbewusst – verfolgt werden; zudem lässt sich pädagogisch danach fragen, inwieweit sich fortschreitende digitale Infrastrukturen nicht bloß als *Bedingung von*, sondern potenziell auch

---

2 Da „die Figur der\*des Influencerin\*Influencers“ sehr sperrig wirkt, ist hier im Weiteren in allgemeinem Sinne von der „Figur des Influencers“ die Rede – mit dem Hinweis, dass damit ausdrücklich Menschen jeden Geschlechts gemeint sind. Wenn von Influencer\*innen als konkrete Personen die Rede ist, wird dies gendergerecht zum Ausdruck gebracht.

als *Werkzeug für* Erziehung und Bildung begreifen lassen; und wenn Letzteres zutrifft: *Wofür* und *wie* lassen sie sich verwenden und *von wem*?

Um diesen Problemhorizont zu artikulieren und das Massenproblem der Pädagogik zu reaktualisieren, wird im Folgenden zunächst (Abschnitt 1) die Figur des Influencers als Werbekörper skizziert, um sie anschließend mit Siegfried Kracauer (Abschnitt 2) als ein spezifisches Massenornament begrifflich zu machen. Damit einhergehende (Abschnitt 3) Dimensionen des Folgens werden pädagogisch-anthropologisch umrissen, um daran anschließend (Abschnitt 4) das Verhältnis von Influencer\*innen und ihren Follower\*innen historisch-systematisch als ein Verhältnis von Einzelperson, Masse und Führer\*in zu rekonstruieren. Mit Siegfried Bernfeld lassen sich diese Zusammenhänge auch (Abschnitt 5) als pädagogisches Grundproblem plausibel machen, wenn dieser bereits in den 1920er Jahren danach fragt, wie die wenigen Erziehungspersönlichkeiten sinnvoll eingesetzt werden könnten, um die Massen an Heranwachsenden zu erreichen. Abschließend lassen sich (Abschnitt 6) Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Reaktualisierung des Massenproblems ausloten.

## 1 Influencer\*innen als kulturelles Phänomen

Die Figur des Influencers besticht dadurch, dass sie aus vermeintlich eigenem Antrieb heraus eine große Anzahl an Follower\*innen um sich sammelt und auf diese Weise digital vermittelt Einfluss (engl.: *influence*) auf eine Menschenmasse ausübt. Wenngleich Influencer\*innen bislang vorwiegend unter Gesichtspunkten der ökonomischen Verwertbarkeit und eines innovativen Marketings wissenschaftliche Beachtung finden, zeitigen sie vielfältige kulturelle und damit einhergehend auch *ideologische* Momente (vgl. Nymoen/Schmitt 2021). *Was bzw. wer* sind Influencer\*innen und was tun sie?

Influencer\*innen sind Personen, die durch das Teilen von sowohl eigenen, aber auch kommerziell motivierten Inhalten in den sozialen Medien Bekanntheit erlangt haben. Dieser sogenannte Content besteht aus Text, Fotos oder Videos, die von ihren Follower\*innen (bei denen es sich um Millionen handeln kann) regelmäßig zur Unterhaltung konsumiert werden. Um möglichst viele Menschen zu erreichen, sind die Inhalte breitgefächert: Modetrends, Reisen, Finanztipps und Geldanlagen, Kosmetik, Sport und Fitness, Kochen und Ernährung, Videospiele und vieles mehr; auch Spielzeug und Produkte für Kinder und Jugendliche, selbst Erziehungsratschläge werden zum Content gemacht und ebenso „authentisch“ wie werbewirksam in Szene gesetzt. Jenseits des schönen Scheins von Lifestyle und Nahbarkeit (vgl. ebd., S. 129 ff., 45 ff.) stellen sich Fragen danach, warum Influencer\*innen ihre Inhalte in dieser spezifischen Weise (re-)produzieren und teilen.

Derartige Praktiken deuten sich historisch bereits in einer Vielzahl an kulturell-gesellschaftlichen Entwicklungen an (siehe dazu Lorenz 2023) – etwa in ökonomischer, politischer aber auch technologischer Hinsicht. In diesem Sinne lässt sich die Figur des Influencers als Phänomen einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) fassen und anhand von verschiedenen digital-kulturellen Formen plausibel machen. Diese dienen im Weiteren als grober analytischer Rahmen und lassen sich als *Referentialität* (vgl. ebd., S. 96 ff.), als *Gemeinschaftlichkeit* (vgl. ebd., S. 129 ff.) sowie als *Algorithmizität* (vgl. ebd., S. 164 ff.) ausbuchstabieren.

Die Kultur der Influencer\*innen materialisiert sich anhand dieser Dimensionen; jedoch fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass ihre Praktiken dazu tendieren, neokapitalistischen Interessen in die Karten zu spielen: Das Merkmal der „Referentialität“ (ebd., S. 96) erfüllen Influencer\*innen, indem sie sich „in kulturelle Prozesse einschreiben und als Produzenten konstituieren“ (ebd., S. 95); doch geschieht dies nicht als Selbstzweck, sondern indem sie sich ökonomische Eigenlogiken zunutze machen. Die „Gemeinschaftlichkeit“ (ebd., S. 129) kommt darin zum Ausdruck, dass auch sie sich „innerhalb eines größeren Rahmens“ bewegen, „für dessen Existenz und Entwicklung gemeinschaftliche Formationen von zentraler Bedeutung sind“ (ebd.); die gemeinsame Aushandlung dieser Formationen erfolgt jedoch kaum unter demokratischen oder partizipativen Vorzeichen, sondern vor allem und immer auch auf Grundlage ökonomischen Kalküls. Und nicht zuletzt: Wenn die „Algorithmizität“ (ebd., S. 164) darin besteht, die alltäglichen, meist unüberschaubaren Daten- und Informationsmengen dahingehend zu transformieren, dass sie „durch die menschliche Wahrnehmung überhaupt erfasst werden können“ (ebd., S. 96), dann werden Algorithmen für Influencer\*innen zum Vehikel dafür, in der digitalen Unübersichtlichkeit herauszustechen und sich selbst und den beworbenen Produkten als Ware zunehmende Sichtbarkeit und Relevanz zu verschaffen. Diese ideologischen Verstrickungen problematisierend, bezeichnen Ole Nymoen und Wolfgang M. Schmitt<sup>3</sup> den Influencer als „eine der wichtigsten Sozialfiguren des digitalen Zeitalters“ (2021, S. 7) und als „antiaufklärerisch“ (ebd., S. 10).

Die Kultur der Digitalität bildet in ihren Praktiken gemeinschaftliche Formationen heraus (vgl. Stalder 2016, S. 129 ff.), denen sich die Subjekte fügen, und durch die spezifische Formen von Subjektivität begünstigt werden: „Der Einzelne muss viel und kontinuierlich kommunizieren, um sich innerhalb der Felder und Praktiken zu konstituieren, sonst bleibt er unsichtbar“ (ebd., S. 137). Wer also (kulturell) stattfinden möchte, unterwirft sich den (ökonomischen) Eigenlogiken der digitalen Plattformen, die in erster Linie darin bestehen, dass Content mit großer Reichweite belohnt und verstärkt wird, während solcher ohne Reichweite in der Bedeutungslosigkeit versinkt.

---

3 Beide Autoren bieten einen regelmäßigen Podcast an, um den herum sie ihrerseits über verschiedene digitale Kanäle eine regelmäßige Follower\*innenschaft versammeln.

In dieser Aufmerksamkeitsökonomie fungieren Influencer\*innen verdeckt als Konsumkatalysatoren und helfen u. a. Konzernen, Bedürfnisse für Produkte zu wecken, die dann mit wenigen Klicks zielgerecht und profitabel zum Kauf angeboten werden können. Zwischen Privatem und Kommerziellem wird nur augenscheinlich unterschieden; die Maxime der Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“, das „Handle unternehmerisch!“ (Bröckling 2007, S. 13), erhält in der Figur des Influencers eine Zuspitzung, die aus nüchternem Blickwinkel wie eine Übertreibung anmutet und nicht selten karikaturhafte Züge annimmt (siehe dazu die angeführten Beispiele bei Nymoer/Schmitt 2021). Zudem wird ein ökonomischer Universalismus neoliberalistischer Prägung erkennbar, der impliziert, dass eigentlich jeder Mensch Influencer\*in werden kann, solange der produzierte Content hohe Reichweiten erzielt. Das damit verbundene Erfolgsversprechen lockt auch Kinder und Jugendliche (häufig allerdings deren Eltern) dazu, ihr alltägliches Leben ebenfalls zum Content zu machen (vgl. ebd., S. 112 ff.) – mit allen damit einhergehenden Kehrseiten: „Anstatt spielerisch und frei die Welt selbst zu entdecken, lernen die Mini-Influencer diese nur als Warenwelt kennen, die sie anderen hoch professionell und werbewirksam präsentieren. Ihr Weltverhältnis ist ein *verstümmeltes*“ (ebd., S. 117, Herv. d. A.).

Anhand dieser Konturen wird deutlich, dass die Figur des Influencers auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von Interesse ist, insbesondere hinsichtlich einer kritischen Analyse der kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung heute. Denn nimmt man den Begriff beim Wort, dass Influencer\*innen *Einfluss* nehmen, dann besteht dieser darin, die Welt als Warenwelt zu präsentieren. Die damit verbundenen entfremdeten bzw. „verstümmelten“ (ebd.) Welt- und Selbstverhältnisse werden von Follower\*innen – zu denen auch Kinder und Jugendliche zählen – massenhaft konsumiert und (zumindest ästhetisch) reproduziert. Wer diese Aufmerksamkeitsökonomie und Funktionsweisen der Plattformen durchschaut und für sich zu nutzen weiß, kann sie auch über bloße Profitinteressen hinaus für unterschiedliche Zwecke einsetzen – etwa für politisch und/oder ideologisch motivierte Ziele; und damit eben auch zur Verbreitung von Populismus, „Fakenews“, Propaganda etc. – Wie lassen sich diese Zusammenhänge besser verstehen und erziehungswissenschaftlich erschließbar machen?

## 2 Influencer\*innen als Massenornament

Um zu angemessenen Perspektivierungen zu gelangen, lohnt ein Blick auf die zugrunde liegenden Strukturen und Mechanismen, die in der Figur des Influencers schlagend werden. Mit Siegfried Kracauer lässt sich das Phänomen als ein spezifisches „Massenornament“ fassen, das sich aus den Individuen der Massen abhebt und zu einem „Selbstzweck“ (Kracauer 1927/1977, S. 52) wird. Für Kra-

cauer lassen sich anhand der unbeachteten und unbewussten Äußerungen in der Kultur Rückschlüsse auf die Gesamtverfassung der Zeit ziehen: „*Der Ort, den eine Epoche im Geschichtsprozeß einnimmt, ist aus der Analyse ihrer unscheinbaren Oberflächenäußerungen schlagender zu bestimmen als aus den Urteilen der Epoche über sich selbst*“ (ebd., S. 50). Durch die Beschäftigung mit dem Phänomen der Influencer\*innen lässt sich in diesem Sinne also vielleicht etwas über die Gesamtverfassung unserer Zeit sagen, die in ihrem digitalen Content massenweise zum Ausdruck gelangt.

Kracauer veranschaulicht derartige Kulturäußerungen mit Ornamenten, die entstehen, sobald mehrere Menschen sich in Massen formieren und organisieren. Als Anschauungsbeispiel führt er die sogenannten *Tillergirls* an, eine der erfolgreichsten Tanzgruppen zu Anfang des 20. Jahrhunderts. Bei deren Choreografien ergäben sich eigenständige Formen, „mathematische Demonstrationen“ (ebd.) nämlich, die als Ornamente erscheinen und von den Körpern der Einzelnen losgelöst sind – „Ornamente aus Tausenden von Körpern“ (ebd., S. 51). „Der Regelmäßigkeit ihrer Muster jubelt die durch Tribünen gegliederte Menge zu. [...] Träger der Ornamente ist die *Masse*“ (ebd.), dies werde jedoch „von den Massen, die es zustandebringen, nicht mitgedacht“ (ebd., S. 52).

Auch wenn Kracauer seinerzeit selbstverständlich noch keine digitalen Räume wie das Internet vor Augen hat, so lässt sich aber in seinem Sinne feststellen, dass auch in digitalen Räumen Ornamente entstehen, sodass sich das Phänomen der Influencer\*innen als ein spezifisches Massenornament charakterisieren lässt, das sich als mögliche wissenschaftliche Erkenntnisquelle anbietet. Denn ähnlich wie seinerzeit etwa den Filmkonzernen – wie Kracauer an anderer Stelle veranschaulicht –, würde es naheliegen, auch den Ornamenten einer Kultur der Digitalität „die Beichte abzunehmen“ (Kracauer 1928/1977, S. 282), denn auch sie „plaudern alle ein unzartes Geheimnis aus, ohne daß sie es eigentlich möchten“ (ebd.). Durch das Herausarbeiten wiederkehrender typischer Motive wäre sichtbar zu machen, „wie die Gesellschaft sich selbst zu sehen wünscht“ (ebd.). Der Inbegriff dieser Motive ist zugleich „die Summe der gesellschaftlichen Ideologien“, die aber „durch die Deutung dieser Motive entzaubert werden“ (ebd.) könne.

Kracauer problematisiert die Nähe des Massenornaments zum herrschenden Wirtschaftssystem: „Der kapitalistische Produktionsprozeß ist sich Selbstzweck wie das Massenornament. Die Waren, die er aus sich entläßt, sind nicht eigentlich darum produziert, daß sie besessen werden, sondern des Profits wegen, der sich grenzenlos will“ (Kracauer 1927/1977, S. 53). Seine Schlussfolgerung liest sich wie eine pointierte Beschreibung des Influencer\*innen-Phänomens: „Das Massenornament ist der ästhetische Reflex der von dem herrschenden Wirtschaftssystem erstrebten Rationalität“ (ebd., S. 54). Mit Kracauer lässt sich also ein Bogen von ornamenthaften Massenbildungen zu den heutigen Influencer\*innen spannen. In deren Content spiegelt sich eine bestimmte Rationalität wider, in der „alles mit Ähnlichkeit“ (Horkheimer/Adorno 1944/1981, S. 108) geschlagen wird, alle

„Massenkultur unterm Monopol ist identisch“ (ebd.). – Wie und unter welchen Bedingungen kommen diese Vereinheitlichungstendenzen zustande?

### 3 Der Mensch als Follower\*in

Aus allgemeinpädagogischer Perspektive lässt sich das Folgen als anthropologische Bedingung beschreiben (vgl. Wulf 2023): Menschen werden in eine Welt geboren, in der bereits kulturelle und gesellschaftliche Strukturen und Konventionen herrschen; zudem sind sie als „Frühgeburten“ im Vergleich zu anderen Tieren lange auf die Sorge und Mithilfe anderer Menschen angewiesen (vgl. ebd., S. 123). Das hat den Nebeneffekt, dass die jeweilige Kultur und Gesellschaft aus Sicht von Heranwachsenden sich immer erst in mimetischen Prozessen angeeignet werden muss (vgl. ebd., S. 125 f.).

Praxen des Imitierens und Nachahmens werden bereits von Aristoteles beschrieben, durch sie unterscheidet sich der Mensch „von Kindheit an [...] von den anderen Lebewesen“ (Aristoteles 2008, S. 6). Der Mensch eignet sich bestehende Kultur mimetisch an, „auch die ersten Lernschritte macht er durch Nachahmen –, und auch, dass alle Freude an Nachahmungen empfinden, gehört zur Natur des Menschen“ (ebd.). Bemerkenswert ist dabei, dass Mimesis hier nicht bloß als Mittel zum Zweck der Reproduktion menschlicher Lebensweisen verstanden wird, sondern den Beteiligten auch Freude und lustvolle Erfahrungen ermöglicht.

Immanuel Kant beschreibt diese Zusammenhänge in ihren grundproblematistischen, beinahe schon dilemmatischen Dimensionen: „[D]er Mensch ist ein *Tier*, das, wenn es unter andern seiner Gattung lebt, *einen Herrn nötig hat*. [...] Aber dieser ist ebensowohl ein Tier, das einen Herrn nötig hat“ (1784/1965, S. 15 f.). Und auch bei Karl Marx (1845/1969, S. 7) setzt sich dieser Gedanke fort, wenn er in seiner Kritik an der „materialistischen Lehre“ das Problem aufwirft, dass auch „der Erzieher selbst erzogen werden“ müsse. Es werden dialektische Verstrickungen erkennbar, die auf pädagogische Zusammenhänge verweisen. *Wer gibt die Richtung vor und wem soll man folgen?* (Vgl. Schütte/Nielsen-Sikora 2023)

Entsprechend überrascht es nicht, dass im Verlauf des 19. Jahrhunderts – und damit just zu der Zeit, als die Pädagogik sich als wissenschaftliche Disziplin formierte – auch Fragen hinsichtlich geeigneter „Vorbilder“, „pädagogischer Helden“ und vermeintlich „großer Pädagogen“ auf den Plan traten (vgl. Oelkers 2019). In gewisser Weise verlängerten sich darin auch die anthropologischen Bedingtheiten von Erziehung und Bildung: Die notwendigen mimetischen Prozesse, mithilfe derer sich junge Menschen die jeweils bestehende Kultur und Gesellschaft performativ aneignen, konnten mit der Etablierung von starken Ideal- und Vorbildern potenziell *beeinflusst* werden. Der Traum vom „neuen Menschen“ spiegelte sich in diesen Bildern und wirkte infolgedessen maßgeblich in reformpädagogische

oder auch sozialistische Erziehungskonzeptionen im Übergang zum 20. Jahrhundert hinein.

Hinzu kommt, dass die kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit dem Voranschreiten modernen Lebens und im Zuge anhaltender sowie weitreichender Normalisierungsprozesse junge Menschen zunehmend auf ihre Fähigkeit und Bedürftigkeit *zu folgen* festschreiben (vgl. Seichter 2023). Dadurch werden sie mitunter in einen Zustand der Heuchelei gedrängt, von dem sie sich allenfalls als widerständige Subjekte potenziell befreien können (vgl. Steffel 2024). Als solche bleiben sie jedoch in eine Massenkultur verstrickt, deren Tendenz sie als Einzelperson kaum entkommen können – wenn überhaupt, dann wäre dies allenfalls über Massenbewegungen zu erhoffen. Doch gerade die dafür zentralen Positionen werden in digitalen Räumen heute weitgehend von Influencer\*innen eingenommen.

Und so stellen sich Fragen nach den digital und massenmedial reproduzierten Menschenbildern (vgl. dazu Grimm 2024). Zudem wäre zu prüfen, ob das hier sich zeigende Massenornament der Influencer\*innen auch *anders* erscheinen, ob darin möglicherweise auch Rationalitäten *jenseits* des Kapitalismus zum Ausdruck kommen können. Kurz: Lassen sich die ideologischen Verkörperungen in der Kultur der Digitalität utopisch wenden?

#### 4 Zum Verhältnis von Massen und ihren Führer\*innen

Um dieser Frage nachgehen zu können, wäre zunächst psychologisch und soziologisch zu rekonstruieren, welche Mechanismen dem Influencer\*innen-Phänomen zugrunde liegen – daher ein historisch-systematischer Aufriss des Verhältnisses von Führer\*in, Masse und Einzelperson.

Das Verhältnis von Influencer\*innen und ihren Follower\*innen korrespondiert an dieser Stelle mit dem Verhältnis von Führer\*innen zu den Massen, das besonders in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts in den Fokus der Wissenschaften geriet und breit diskutiert wurde (vgl. dazu Moscovici 1986). Und auch der konservative Reflex auf Massenphänomene im Digitalen (bspw. die Angst vor Shitstorms, Cancel Culture etc.) erinnert an die Bedenken, die im Zuge der ersten Abhandlungen zur Massenpsychologie vor allem von konservativen Kräften gegenüber den Massen geäußert wurden. Die tiefe Skepsis gegenüber unkontrollierbaren Mengen, dem sogenannten „Pöbel“, „wild gewordenen Horden“ oder „Herden“ und Ähnlichem, die den Herrschaftsanspruch bestehender Eliten infrage stellen könnten, lässt sich historisch bis weit in die Antike hinein zurückverfolgen (vgl. Graczyk 1993). Woher kommt und wie begründet sich diese Ablehnung?

Durch Massenbildungen entsteht ein jeweiliges Massensubjekt, das in Konkurrenz mit den herrschenden Subjekten im Status quo tritt, und damit beste-

hende Ordnungen und Herrschaftsstrukturen potenziell infrage stellt. Geschichtliche Ereignisse, wie die Französische oder die Haitianische Revolution, haben gezeigt, dass die Sorge vor gesellschaftlichen Umwälzungen durch Massenbildungen aus Sicht der jeweils Herrschenden leicht nachvollziehbar ist – insbesondere, wenn von Massen konkrete politische Ziele formuliert und mit allen Mitteln durchgesetzt werden wollen. Mit anderen Worten: Auf Druck von Massenbewegungen können die Strukturen des Bestehenden *aufgebrochen* werden und Räume für potenziell *Neues* entstehen – und das im Guten wie im Schlechten (vgl. dazu Steffel 2021, 2023a): Dieses antizipierte *Neue* könnte – den Idealen der Aufklärung folgend – die Verwirklichung der Utopie einer freieren, gleicheren und solidarischeren Gesellschaft sein; es kann sich aber genauso auch in der Erfindung der Guillotine zeigen. Für die Subjekte, die im Status quo herrschen, ist weder die eine noch die andere Variante wirklich erstrebenswert, stehen bei derartigen Umbrüchen doch immer die eigenen Herrschafts- und Deutungsvorteile auf dem Spiel.

Gerade im Jahrhundert nach der Französischen Revolution wurden die Folgen dieses Umbruchs deutlich (vgl. Graczyk 1993, S. 19 ff.); das Bürgertum übernahm viele Privilegien des abgesetzten Adels und im Zuge einer sich vollziehenden Industrialisierung entstand das Proletariat, das sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts als Masse und politische Kraft zusammenfinden sollte und als emanzipatorische, sozialistische Bewegung auf weitere Umbrüche drängte. Dass Marx und Engels genau in diesem Subjekt den Schlüssel zur Verwirklichung der Utopie einer klassenlosen Gesellschaft erblickten, kommt nicht von ungefähr.

Analog dazu entstand ein bürgerlich-wissenschaftliches Interesse daran, die Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten von Massenbildungen besser zu verstehen, sie zu beschreiben, um ihnen nach Möglichkeit gezielt entgegenzuarbeiten zu können. Zu erwähnen ist hier vor allem die von Gustav Le Bon bereits 1895 vorgelegte *Psychologie der Massen*, die 1908 auf Deutsch erschien, breit rezipiert wurde und dadurch äußerst einflussreich war (vgl. dazu Moscovici 1986, S. 71 ff.). Le Bon skizziert u. a. das spontan auftretende Phänomen der sogenannten Massenseele (vgl. 1895/1982, S. 16 f.), bei dem u. a. die bewusste Persönlichkeit und Urteilskraft der Individuen sich der Masse unterordnen und als solche vollständig verschwinden. „Der einzelne ist nicht mehr er selbst, er ist ein Automat geworden, dessen Betrieb sein Wille nicht mehr in der Gewalt hat“ (ebd.).

Für Le Bon zeichnen sich hauptsächlich drei dieser Funktionszusammenhänge ab (vgl. ebd., S. 14 ff.): (1) Als Masse können Individuen ihre Triebe ungehemmt ausleben, die sie als Einzelne zügeln würden; (2) durch Übertragung bildet sich eine Richtung, eine Bewegung der Masse heraus; und (3) diese Richtung wird von „Führern“ ausgedrückt, gelenkt und verstärkt.

Le Bons Beschreibung liest sich wie eine Blaupause für das Erscheinen von Influencer\*innen, die in der Kultur der Digitalität als lenkende und verstärkende „Führer“ auftreten.

Sigmund Freud, der Le Bons Ausführungen in seinem 1921 erschienenen Essay durchaus würdigt, kommt zu dem nüchternen Schluss, dass Le Bons Massenpsychologie eigentlich gar nicht so viel Neues zu sagen habe, denn alles, „was er Abtrügliches und Herabsetzendes über die Äußerungen der Massenseele sagt, ist schon vor ihm ebenso bestimmt und ebenso feindselig von anderen gesagt worden“ (Freud 1921/1991, S. 21). Freud konturiert in Abgrenzung dazu eine *Massenpsychologie und Ich-Analyse*: Für den einzelnen Menschen ist die Masse nichts *Äußerliches*, in der individualen Psyche befinden sich vermittelt durch das, was Freud als „Urhorde“ bezeichnet, tief eingeschriebene „Massenreste“ (ebd., S. 63), die immer dann *wiederaufleben* und schlagend werden (können), wenn sich einzelne Menschen als Masse zusammenbilden (vgl. dazu Burghardt 2023, S. 123).

Und auch die Figur des „Führers“ lässt sich so erklären: Dieser erfüllte als „Vater der Urhorde“ (Freud 1921/1991, S. 63) die Funktion, dass die Einzelwesen der Gruppe sich als Gleiche erfahren, indem sie ihr jeweiliges Ich-Ideal durch das im „Führer“ verkörperte Massenideal ersetzen (vgl. ebd., S. 68). Mit anderen Worten (ebd., S. 63, Herv. d. A.):

„Noch heute bedürfen die Massenindividuen der Vorspiegelung, daß sie in *gleicher und gerechter* Weise vom Führer geliebt werden, aber der Führer selbst braucht niemand anderen zu lieben, er darf von Herrennatur sein, absolut narzißtisch, aber selbstsicher und selbständig.“

Während Le Bon Massenphänomene *gesetzesartig* beschreibt, geht es Freud darum, analytisch zu ergründen, *wie* ihre Ursachen wechselseitig auch auf individueller Ebene psychologisch beschaffen sind. Massenbildungen führen daher nicht *per se* in einen Rückfall in die „Urhorde“, aus den wechselseitigen Bezügen von Individual- und Massenpsychologie lässt sich vielmehr die (aufklärerische) Aufgabe ableiten, „der Masse gerade jene Eigenschaften zu verschaffen, die für das Individuum charakteristisch waren und die bei ihm durch die Massenbildung ausgelöscht wurden“ (ebd., S. 26).<sup>4</sup> In *Die Zukunft einer Illusion* (Freud 1927/1991) deutet sich an, dass Freud auch *Grenzen* einer aufklärerisch angelegten Kultur vermutet, dass nämlich „ein gewisser Prozentsatz der Menschheit – infolge krankhafter Anlage oder übergroßer Triebstärke –“ (ebd., S. 89) sich kaum davon abbringen lasse, sich in der Massenseele aufzulösen. Ein hoffnungsvolles Moment könne allenfalls darin bestehen, „die kulturfeindliche Mehrheit von heute zu einer Minderheit herabzudrücken“, dann hätte man „sehr viel erreicht, vielleicht alles, was sich erreichen lässt“ (ebd.).

---

4 Inwieweit dazu die Figur des Führers als legitimes Mittel verstanden werden kann, lässt sich aus Freuds Ausführungen nicht eindeutig herauslesen (vgl. Brumlik 2006, S. 204).

Momente dieser Zusammenhänge von Einzelem und Masse finden sich auch in weiteren einschlägigen Abhandlungen zum Thema, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erschienen. Neben Siegfried Kracauers *Das Ornament der Masse* (1927) wären weitere Positionen zu erwähnen, etwa der englische Sozialpsychologe William McDougall mit *The Group Mind* von 1920, auf dessen Ausführungen zur Massenorganisation Freud ausführlich Bezug nimmt. Zudem der spanische Philosoph und Soziologe José Ortega y Gasset, der in seinem 1929 erschienenen und vielbeachteten Buch *Der Aufstand der Massen* allgemeinen Vermassungstendenzen den Leitwert personaler Eigentlichkeit entgegensetzt; ähnlich wie Le Bon hat er dabei nicht allzu lobende Worte für Massenbildungen übrig (vgl. Ortega y Gasset 1929/2002, S. 121 ff.); er skizziert das Problem in aufklärerischer Manier als eine zu lösende Aufgabe (vgl. ebd., S. 196). Auch Antonio Gramsci ist hier zu nennen, der in seinen *Gefängnisheften* (1929–1935) dafür plädiert, dass es im Kampf um kulturelle Hegemonie nicht nur breit aufgestellter Allianzen, sondern auch einer *gebildeten* Masse bedürfe (vgl. Castro Varela 2023); dass es also darum gehen müsse, „immer breitere Volksschichten intellektuell zu heben“ und „dem amorphen Massenelement Persönlichkeit zu geben“ (Gramsci 1994, S. 1390). Und auch Mathilde Vaertings *Die Macht der Massen* (1928) verdient Erwähnung; darin setzt die Autorin bei der allgemeinen Vergesellschaftung von Menschen in ihren Zugehörigkeiten zu „Schicht/Stand“, „Geschlecht“ und „Lebensalter“ an. Nicht in einem Führer, sondern in sogenannten „Massenherrschaften“ (ebd., S. 6) verkörpern sich die Machtverhältnisse, und die Individuen werden dazu „gezwungen, den Beherrschtentyp ihrer eigenen Masse nachzuahmen“ (ebd., S. 268), d. h. sich ihrer Vergesellschaftung zu fügen.

Eine gewisse Skepsis gegenüber spontanen Massenbildungen wird in den meisten Abhandlungen erkennbar, was bei genauerer Betrachtung einleuchtet: Das Subjekt, das durch Massenbildungen entsteht und gegebenenfalls auf (gesellschaftliche) Umbrüche hinwirkt, ist bei Weitem nicht über jeden Zweifel erhaben. Selbst wenn es aufklärerisch motiviert sein sollte und eine gerechtere Gesellschaft im Sinn hat, so konstituiert sich dieses Subjekt – darauf hat Marx stets hingewiesen – immer aus dem bestehenden Sein heraus und damit immer aus entfremdeten und verdinglichten Zuständen. Das wiederum hat zur Folge, dass das vermeintlich Utopische, das sich in Massenbewegungen ankündigt, immer auch *ideologisch durchzogen* ist – auch wenn die Massen und ihre Fürsprecher beherzt das Gegenteil bekunden. Um diesen Makel zu kaschieren, so lässt sich mit Freud folgern, verkörpert sich im Führer die Sehnsucht nach einem unfehlbaren Massenideal.

Im Hinblick auf das Influencer\*innen-Phänomen könnte man nun anführen, dass das hier verkörperte Massenideal vergleichsweise harmlos daherkommt; aus wissenschaftlicher Perspektive macht sich jedoch ein Unbehagen breit, insbesondere im Lichte zunehmender Klimakatastrophen und erodierender liberal-demokratischer Systeme. Denn gerade die *ideologischen* Aspekte einer digital

vermittelten Kultur verhindern ja, dass die Massen an Follower\*innen ihre entfremdeten Zustände durchschauen und sich emanzipatorisch von ihnen befreien.

Nach Beispielen für derartige ideologische Verstrickungen im Zuge von Massenbewegungen muss man geschichtlich nicht lange suchen; die bereits erwähnte Guillotine lässt sich ebenso anführen wie der Stalinismus, der auf die Russische Revolution folgte – und vieles mehr. Selbst bei gelingenden Massenbewegungen ließ sich der Bann auf längere Sicht kaum brechen. Bini Adamczak spricht im Zusammenhang der Russischen Revolution etwa von „postrevolutionären Depressionen“ (2021, S. 11 ff.), die sich dann einstellten, als keine Revolution mehr nötig zu sein schien und bei den revolutionären Subjekten trotz ihres Triumphes kein dauerhaftes Glücksgefühl mehr aufkommen wollte. Aus dieser nachrevolutionären Traurigkeit leitet sie eine Notwendigkeit ab, „das Verhältnis von Revolution und Postrevolution, von Übergang und Utopie zu rekonzeptualisieren“ (ebd., S. 42). Und nicht zuletzt: Als besonders abschreckendes Beispiel handelte es sich eben auch beim Faschismus und Nationalsozialismus um ideologisch motivierte Massenbewegungen, bei denen diese sich um einen Führer scharten und schließlich zum Subjekt der „Barbarei“ (Adorno 1966/2015, S. 88) wurden.

Gerade im Hinblick auf diesen Abgrund stellten sich nach dem Zweiten Weltkrieg (sozial)psychologische, soziologische, aber auch pädagogische Fragen danach, wie das Äußerste zukünftig verhindert werden könnte. Der Fokus rückte auch hier auf die zugrunde liegenden Mechanismen, durch welche Massenbewegungen wie der Nationalsozialismus überhaupt möglich wurden. Um exemplarisch einige Studien zu nennen: Wilhelm Reichs schon 1933 vorgelegte *Massenpsychologie des Faschismus* (1933/1986) lieferte besonders nach 1945 differenzierte Einblicke in den Zusammenhang von autoritärer Triebunterdrückung und faschistischer Ideologie. Erich Fromm problematisierte aus psychoanalytischer Perspektive *Die Furcht vor der Freiheit* (1941/1987), widmet darin ein Kapitel der Psychologie des Nazismus und problematisiert zudem das Verhältnis von Gesellschaft und Charakter. Inhaltlich und konzeptuell daran anschließend legte die Forscher\*innengruppe um Theodor W. Adorno ihre in den USA durchgeführten *Studien zum autoritären Charakter* (1950/1973) vor, bei denen es u. a. um die Messung antidemokratischer Haltungen in der Charakterstruktur ging.<sup>5</sup> Zudem ist das oben bereits angeführte Kapitel zur Kulturindustrie in der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1944/1981) zu erwähnen, bei dem die Autoren problematisieren, dass vermittelt durch die Massenmedien nunmehr die kapitalistische Verwertungslogik zum bestimmenden Faktor in der Produktion und Reproduktion von Kultur wurde. Analog dazu skizzierte David Riesman die amerikanische Gesellschaft der Nachkriegszeit als *einsame Masse* (1950/1967), die sich zunehmend aus „außen-geleiteten“ Menschen zusammensetzte; die Menschen sehnen sich nach menschlichen Bezügen, stehen aber durch

---

5 Für eine aktualisierte Auseinandersetzung siehe Henkelmann et al. 2020.

die Anforderungen moderner, massenmedial vermittelter Konsumgesellschaften unter immensem Konformitäts- und Anpassungsdruck.

Besonders in der Kritischen Erziehungswissenschaft wurden diese Überlegungen in weiterer Folge programmatisch bedeutsam; es erscheint jedoch mehr als fraglich, dass die ideologischen Verstrickungen bis heute tatsächlich überwunden worden sind – nicht zuletzt, weil wir es pädagogisch besehen auch hier mit einem *denknotwendig ungeklärten Verhältnis* zu tun haben (vgl. Steffel 2023b). Die historisch-systematischen Linien machen indes deutlich, dass die Strukturen und Mechanismen, die dem Influencer-Phänomen zugrunde liegen, auch in der Kultur der Digitalität wirken, dass sie sich in digitalen und digital vermittelten Massengesellschaften möglicherweise sogar noch weiter zuspitzen.

Was lässt sich *pädagogisch* zur Bearbeitung des Massenproblems beisteuern?

## 5 Das Massenproblem (in) der Pädagogik

Dass in der Pädagogik das Erziehen und das Führen nicht in eins gesetzt werden dürfen, darauf wies bereits Theodor Litt in seiner 1927 erschienenen Schrift *Führen oder Wachsenlassen* (1927/1964) nachdrücklich hin und skizzierte vor dem Hintergrund reformpädagogischer Jugend- und Arbeiterbewegungen die Frage als „Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ schlechthin. Dabei kommt er wenig bescheiden zu „der pädagogischen Weisheit letzter Schluß“ (ebd., S. 82), dass sich alles „die Waage“ (ebd., S. 81) halten müsse, dass in „verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen“ werden dürfe, „das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht“ (ebd.) und dass „in ehrfürchtiggeduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen“ werden dürfe, „in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet“ (ebd., S. 82). Litt argumentiert dialektisch und betont dabei die Wichtigkeit, beiden Motiven „ihr volles Recht“ zuzugestehen (ebd.). In seinem Schlusswort deutet er pädagogische Räume an, aus denen heraus nicht weniger als „das reine Wesen des Geistes“ (ebd.) entstehen könne.

Auch wenn Litts erhobener Weisheitsanspruch aus heutiger Sicht befremdlich wirkt, seine Argumentation kann gerade im Hinblick auf die Erziehung von Einzelpersonen immer noch überzeugen. Hinsichtlich des oben rekonstruierten und nach wie vor ungelösten Massenproblems bleiben indes Fragen offen: Ist die Individualerziehung die einzige Möglichkeit, eine funktionierende Demokratie als Gesellschaft von Mündigen zustande zu bringen? Ist der Fokus auf die Einzelperson auch *massenhaft* möglich? Welche Rolle spielen dabei die konkreten kapitalistischen Rahmenbedingungen?

Um sich hinsichtlich dieser Fragen zu orientieren, lässt sich die Aristotelische Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* anführen, die insbesondere in personalistischen Ansätzen und im Anschluss an Hannah Arendt zuletzt auch in der Erzie-

hungswissenschaft reaktualisiert wurde (vgl. Böhm 2011): Während Erziehung im Sinne einer *praxis* ein zwischenmenschliches Handeln mit offenem Ausgang in den Mittelpunkt stellt, geht es einer Erziehung im Sinne von *poiesis* um ein herstellendes und instrumentelles Machen, bei dem im Vorhinein bereits klar ist, welches Ergebnis am Ende dabei herauskommen soll (vgl. ebd., S. 21 ff.). So überzeugend der handlungstheoretische Zugang (*praxis*) insbesondere hinsichtlich einer pädagogischen Ethik ist, im Lichte des Massenproblems der Pädagogik werden die Übergänge zwischen *praxis* und *poiesis* unscharf und es deuten sich Schwierigkeiten an, das eine zu Gunsten des anderen vollumfänglich aufzugeben.

In der Einleitung zu den oben schon erwähnten *Studien zum autoritären Charakter* warnen die Autor\*innen allgemein vor Ansätzen und Programmen, mit denen Massen manipuliert werden (Adorno et al. 1950/1973, S. 14, Herv. d. A.):

„[Die Programme] sollten sich nicht auf Instrumente zur Manipulation der Menschen beschränken, um sie zu demokratischerem Verhalten zu erziehen; sie sollten sich die Stärkung jenes Selbstbewusstseins und jener Selbstbestimmung *zum Ziel* setzen, die Manipulationen keine Chancen läßt.“

Auch hier ist nicht von einer Abschaffung der „Instrumente zur Manipulation der Menschen“ die Rede, sondern die Programme zur Erziehung zu demokratischem Verhalten sollten sich nicht auf diese Mittel „beschränken“. Die Beeinflussung der Massen ist also keineswegs obsolet, stattdessen wäre vielmehr darüber nachzudenken, wie diese im Spannungsfeld einer individuellen „Stärkung des Selbstbewusstseins“ und der möglichst weitreichenden und massenhaften Verbreitung dieser Idee *gelingen* könnte. Können oder sollten Erzieher\*innen zu so etwas wie Influencern werden?

Zeitgleich mit Litt formuliert Siegfried Bernfeld nicht die Figur des Influencers, sondern in der Tat den „Führer“ als mögliche Antwort auf das „Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik“ (1927/1974, S. 234 ff.).<sup>6</sup> Die Abgründe, die das Führerkonzept zeitigen würde, noch nicht absehen könnend, stellt er die sowohl politisch als auch pädagogisch brisante Frage: „Wie werden die – verhältnismäßig – wenigen vorhandenen Persönlichkeiten zur Erziehung von Massen und Kindern richtig verwendet?“ (Ebd., S. 237) Auch wenn seine Frage gerade im Zusammenhang mit der Beschreibung von „Führungspersönlichkeiten“ (ebd., S. 238) zunächst so wirkt, als wäre sie aus der Zeit gefallen, erscheint sie im Lichte einer voranschreitenden und ubiquitären Digitalisierung menschlicher Lebensverhältnisse seltsam aktuell. Denn wer sind die Persönlichkeiten, die als Influencer\*innen mittlerweile so zentrale Positionen besetzen und denen über

---

6 Für eine ausführlichere Diskussion zur Verhältnisbestimmung von Sozialismus und Pädagogik siehe Engelmann/Pfützner 2018.

verschiedenste Plattformen millionenfach gefolgt wird? Welche bzw. wessen Ideen verbreiten und verstärken sie, wer profitiert davon und wer nicht?

Bernfeld nähert sich dem Massenproblem über die Unterscheidung von „bürgerlicher“ (d. h. konservativer) und „sozialistischer“ (d. h. für ihn potenziell wissenschaftlicher) Pädagogik (vgl. ebd., S. 234). Bürgerliche Erziehung, so bemängelt er, habe dem Massenproblem „so gut wie gar keine Aufmerksamkeit geschenkt“ (ebd.), sie gehe von *einzelnen* Erzieher\*innen aus, die es mit *einzelnen* Kindern zu tun haben. Wenn Vorgaben oder Ziele nicht erreicht werden, dann müssen diese Probleme in der bürgerlichen Erziehung *individuell* gelöst werden. Bernfeld spricht von „individualisierenden“ Erziehungsmethoden, die aus heutiger Sicht auch mit Subjektivierungstechniken (Foucault) und Habitusformung (Bourdieu) korrespondieren. „Allerdings“, so wendet Bernfeld ein, „steht der Erzieher praktisch fast nie einem einzelnen Kind“ (ebd., S. 234f.) gegenüber, woraus er folgert:

„Unmöglich ist [...], mit dieser Methode alle Kinder eines Volkes zu erfassen. Und zwar weil: 1. kein Volk diese ungeheure große Zahl von Erziehern erhalten kann; 2. zur erfolgreichen Anwendung der individualisierenden Methode an die Eignung des Erziehers sehr hohe Ansprüche gestellt werden.“ (Ebd.)

Zum einen sind also materielle und finanzielle Grenzen gesetzt und zum anderen ist fraglich, ob die Erziehenden den hohen Ansprüchen gerecht werden können – gerade weil sich die Frage stellt, wo diese professionellen „Super-Erzieher\*innen“ eigentlich herkommen sollen – wer würde sie bezahlen und – im Sinne von Marx – wer würde sie ihrerseits erziehen?

Das Massenproblem in der Pädagogik wird damit nicht zuletzt zu einem Verteilungsproblem: Die individualisierende bürgerliche Erziehung sichert und ermöglicht Privilegien; sie ist aber auch kostspielig, weshalb nach Leistung aussortiert wird. Bernfeld führt ein Beispiel an, das auch heute nichts an Aktualität eingebüßt hat (ebd., S. 236):

„Kommt Huber in der Klasse mit 50 Schülern nicht mit und ist er ein Bürgerkind, so wird von seinen Eltern individualisierende Erziehung privat bezahlt; sie ruhen nicht, bis es gelingt, ihn zur Erreichung der Ziele der Bourgeoisieklasse zu bringen; ist er ein Proletarierkind, so findet nicht individualisierende Pädagogik statt, sondern er fällt durch, nötigenfalls bis zum Ende seiner Schulpflicht. Die bürgerliche Pädagogik nennt das Auslese der Geeigneten, Tüchtigen, Begabten.“

Nüchtern fügt er noch hinzu, dass dieses System „für die Zwecke der Profitindustrie“ (ebd.) völlig genüge und eine bürgerliche Pädagogik daher kaum an grundlegenden Veränderungen interessiert sei – nicht zuletzt, weil sie sich ja

dann gegen sich selbst, gegen ihre eigenen Interessen richten würde. Stattdessen verschleierte sie diesen Sachverhalt (ebd., S. 237):

„Es ist der bürgerlichen Pädagogik, der bürgerlichen Kultur gelungen, in jedem Proletarier (und natürlich Kleinbürger und Intellektuellen) die Anschauung als selbstverständliche Naturtatsache tief zu verwurzeln, daß die bürgerliche (individualisierende) Erziehung die einzige überhaupt mögliche ist.“

Um dieser Tendenz gezielt entgegenzuarbeiten, plädiert Bernfeld für eine Pädagogik, die eben nicht nur auf die individuelle Entfaltung von Einzelpersonen setzt, sondern die explizit darum bemüht ist, auch *massenhaft* wirksam zu werden. Auch wenn sich Bernfeld nicht explizit darauf bezieht, so werden auch hier Unschärfen in der oben skizzierten Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* deutlich. Erziehungswissenschaftlich lässt sich daher fragen: „Welche Formen, welche Mittel muß eine Erziehung anwenden, um auch dann ihr Ziel im Volks-, im Massenmaßstab zu erreichen, wenn die individualisierende Methode nicht angewendet werden kann?“ (Ebd., S. 237)

Hier schlägt Bernfeld nun die Figur des „Führers“ vor (ebd., S. 237 ff.), die er vom Führerbegriff (reform-)pädagogischer Jugendbewegungen strikt abgrenzt; er spricht in diesem Zusammenhang – und auch das erinnert begrifflich an das Influencer\*innen-Phänomen – von „Führereinfluß“ und „Beeinflussungen von Massen“ (ebd., S. 238, Herv. d. A.):

„Als *Führer* wollen wir jene Person bezeichnen, die Wirkungen auf eine Masse von Kindern und Jugendlichen ausübt, ohne daß sie mit jedem einzelnen dieser Masse in direkten Kontakt tritt und ohne daß sie sich absichtlich bemüht, auf den einzelnen durch bestimmte Maßnahmen einzuwirken.“ (Ebd., S. 241; Herv. i. O.)

Bernfeld stützt sich dabei auf den oben skizzierten und seinerzeit aktuellen Stand massenpsychologischer und psychoanalytischer Forschung (vgl. ebd., S. 239 ff.). Hinsichtlich der massenhaften Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen denkt er laut nach und es ist nicht immer klar, ob seine Vorschläge völlig ernst gemeint sind oder nicht („Dieses Beispiel ist nicht ganz ein Scherz“, ebd., S. 239). Er schreibt über hierarchische Organisationen, von „Führern“ und „Unterführern“, die beispielsweise mit einer roten Schärpe oder einer besonderen Mütze versehen werden könnten oder diese auf besonderen Veranstaltungen erhalten würden; diese symbolischen Anerkennungen würden dann von den anderen Kindern und Jugendlichen, den Massen, bewundert werden und könnten besonders erstrebenswert und motivierend wirken (vgl. ebd.).

Wenn Bernfeld Erziehung psychoanalytisch in erster Linie als ein Beziehungsgeschehen begreift, innerhalb dessen die „Liebesbindung des Kindes an den Erzieher“ (ebd., S. 244) ins Zentrum rückt und für die Erziehung als „allgemeine[s]

Mittel“ (ebd.) genutzt werden könne, so sei dies „ganz anders beim Führer“ (ebd., S. 245), und zwar weil „kein Mensch imstande wäre, die Liebesbindung, die zahlreiche, Tausende von Kindern an ihm vornähmen, zu bewältigen, zu benützen“ (ebd., S. 245). Entsprechend schlägt er vor, die Eifersucht, die in größeren Gruppen aufgrund von Liebesbindungen unausweichlich auftritt, durch *Solidarität* zu ersetzen und so eine *Bewegung* hervorzurufen, die sich um einen oder mehrere Führer organisiert (vgl. ebd.). Mithilfe der Führer könnte eine aufklärerisch-sozialistische Erziehung ihre bürgerlich-ideologischen Fesseln hinter sich lassen und – so zumindest die Idee – *massenhaft* wirksam werden.

Inwieweit Bernfelds Überlegungen aus heutiger Sicht und vor dem Hintergrund des geschichtlichen Scheiterns der „Führeridee“ im Faschismus und Nationalsozialismus noch ohne Weiteres anschlussfähig sind, ist fraglich.<sup>7</sup> Das breitflächige Stiften *solidarischer Bewegungen* gelang in weiterer Folge weniger im Zuge gezielter pädagogischer Bemühungen als durch eine kulturindustriell beförderte Pop-Kultur. So waren es nach 1945 die „Stars“ (Morin 1961), denen es gelang, massenhaft Begeisterung zu entfachen und mitunter die Funktion einzunehmen, die Bernfeld noch den pädagogischen Führern zgedacht hatte. Der sich ausweitende Starkult in Film-, Musik- und Sportindustrie prägte vielfältige Jugendkulturen und weitete sich im letzten Jahrzehnt sukzessive zum Influencer\*innen-Phänomen aus, was sich anhand fortlaufender historischer Entwicklungen hin zu einer Kultur der Digitalität plausibel machen lässt (vgl. Lorenz 2023).

Was bei Bernfeld als anschlussfähig und im Lichte aktueller Krisenkonstellationen vermutlich sogar als *notwendig* erscheint, ist eine kritische und differenzierte Beschäftigung mit dem Verhältnis von Einzelperson, Masse und (charismatischen) Führungspersönlichkeiten, und zwar nicht nur als kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingung *von* Pädagogik, sondern auch als strukturelles Grundproblem *in* der Pädagogik.

Was würde es bedeuten, Kinder und Jugendliche nicht nur als bürgerliche Individuen oder als zu formende Masse, sondern vor allem massenhaft in ihren widerständigen Subjektivitäten zu erziehen und zu bilden?

---

7 Insbesondere der intendierte und *instrumentelle* Einsatz von charismatischen Führungspersönlichkeiten für eine übergeordnete (bestenfalls aufklärerische) Idee löst angesichts der dadurch sich potenziell verstärkenden autoritären Charakterstrukturen (Adorno) ein Unbehagen aus. Dennoch schlägt Chantal Mouffe als mögliche Reaktion auf die krisenhaften neokapitalistischen hegemonialen Formationen unserer Zeit einen *linken Populismus* vor, mithilfe dessen sich die demokratischen und aufklärerischen Werte idealerweise bekräftigen und ausweiten lassen (vgl. Mouffe 2018).

## 6 Pädagogische Reaktualisierungen des Massenproblems

Die allgemeinpädagogische Auseinandersetzung mit dem Influencer\*innen-Phänomen zeigt auf, dass sich das Massenproblem als solches alles andere als erledigt hat. Zusehends befeuert durch sowohl technologische als auch kulturhistorische Transformationsprozesse stellen sich Fragen nach angemessenen pädagogischen Orientierungen (vgl. auch Jörissen/Unterberg 2019).

Ein einseitiger Fokus auf die Individualerziehung ohne Berücksichtigung von Massenwirksamkeit spielt – so lässt sich auch heute noch mit Bernfeld zeigen – den bestehenden kapitalistischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in die Karten. Diese demonstrieren in der Kultur der Digitalität und im Influencer\*innen-Phänomen mitsamt millionenfachen Follower\*innen-Zahlen, dass sie *massenhaft wirksam* werden, und zwar unabhängig davon, ob sich Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik mit den Zusammenhängen von Einzelperson, Masse und Führer\*innen beschäftigen oder nicht. Entsprechend bietet es sich an, das Massenproblem auch erziehungswissenschaftlich wieder stärker zu thematisieren und zu bearbeiten. Woran könnte man sich hier orientieren?

*Erstens* haben wir es mit einer digital vermittelten Massenkultur zu tun, in der Kindern und Jugendlichen die Welt (auch von Influencer\*innen) zunehmend als Warenwelt präsentiert wird. Die Interaktionen der Follower\*innen mit den Influencer\*innen verkürzen sich hier nicht selten auf bloße Zustimmung („Like“) und wenige weitere bereits vorgefertigte Reaktionsweisen in Form von „Emojis“. Um Kinder und Jugendliche hier nicht im Regen stehen zu lassen, wäre es pädagogisch wichtig, ihnen ideologiekritisch die zugrunde liegenden Mechanismen vor Augen zu führen, die hier am Werke sind, und „mit aller Energie darauf hin[z]uwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (Adorno 1969/2015, S. 145); zum Widerstand gegen die neokapitalistischen Vereinnahmungen ihrer Lebenszeit nämlich, die sich die Affekte und die Triebbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen zunutze machen und sich im digitalen Kapitalismus mehr und mehr in die Kultur einschreiben, deren Massenornament die Influencer\*innen sind. Widerständigkeit würde hier nicht bloße Ablehnung bedeuten, sie wäre nicht (nur) jenseits digitaler Räume zu suchen, sondern auch *in* und *durch* diese Kulturen – mit ihren Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten – *hindurch*.

*Zweitens* könnte es darum gehen, dass diese Bewusstwerdungsprozesse nicht ein paar wenigen vorbehalten bleiben, die aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrundes das Glück haben, eine vortreffliche Individualerziehung zu erfahren; es wäre vielmehr plausibel zu machen, dass Bewusstwerdungsprozesse *massenweise* anzuregen sind. Adorno dazu: „Daß diese Zusammenhänge *allen* bewußt werden, könnte man vielleicht doch im Sinn einer immanenten Kritik erreichen, weil es wohl *keine normale Demokratie sich leisten kann*, explizit gegen eine derartige Aufklärung zu sein“ (ebd., S. 146, Herv. d. A.). Hier erweist

sich das Massenproblem auch als ökonomische Herausforderung und als Verteilungsproblem. Im Sinne Bernfelds wäre herauszuarbeiten, wie eine erheblich größere Anzahl an Pädagog\*innen ausgebildet werden könnte, die den oben skizzierten Ansprüchen gewachsen sind; zudem wäre darüber nachzudenken, wie etwa in Bildungsinstitutionen mehr Zeit für inhaltliche, ideologiekritische Arbeit ermöglicht werden kann.

*Drittens* müsste am gesamten System der Gesellschaft und Kultur angesetzt werden. Wenn im Sinne Kracauers der kapitalistische Produktionsprozess das Massenornament der Influencer\*innen in dieser spezifischen Weise hervorbringt, dann wäre im Zuge immanenter Kritik nach möglichen Alternativen zu suchen, nach Gegenvorschlägen und Utopien, an denen sich Erziehende sowie Kinder und Jugendliche orientieren und in denen sich Massenornamente auch ganz *anders* herausbilden können.

## Literatur

- Adamczak, Bini (2021): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1966/2015): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Adorno, Theodor W. (1969/2015): *Erziehung zur Mündigkeit*. In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 133–147.
- Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel J./Sanford, Nevitt (1950/1973): *Studien zum autoritären Charakter. Aus dem Amerikanischen von Milli Weinbrenner*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Aristoteles (2008): *Poetik*. Übersetzt und erläutert von Arbogast Schmitt. Berlin: Akademie Verlag.
- Bernfeld, Siegfried (1927/1974): *Utopie und Kritik: Beiträge zur sozialistischen Erziehung*. In: Ders.: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften*. Bd. 3. Hrsg. von Lutz von Werder und Reinhart Wolff. Frankfurt a. M.: Ullstein, S. 152–267.
- Böhm, Winfried (2011): *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Breinbauer, Ines (2023): *Kritische Bildungswissenschaft*. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): *Bildungswissenschaften in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–303.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2006): *Sigmund Freud. Der Denker des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Beltz.
- Burghardt, Daniel (2023): *Massenreste und Ich-Analyse. Zur Kritischen Theorie eines Affekts*. In: Peskoller, Helga/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 121–130.
- Canetti, Elias (1960/2003): *Masse und Macht*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Castro Varela, María do Mar (2023): *Bildung der Massen. Hegemonietheoretische Überlegungen*. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 95–111.
- Engelmann, Sebastian/Pfützner, Robert (Hrsg.) (2018): *Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe*. Bielefeld: transcript.

- Fraser, Nancy (2023): *Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt*. Berlin: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (1921/1991): *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, Sigmund (1927/1991): *Die Zukunft einer Illusion*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Fromm, Erich (1941/1987): *Die Furcht vor der Freiheit*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Liselotte und Ernst Mickel. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Graczyk, Annette (1993): *Die Begriffsgeschichte der Masse. Ein Aufriss*. In: Dies.: *Die Masse als Erzählproblem*. Tübingen: Niemeyer, S. 5–32.
- Gramsci, Antonio (1994): *Gefängnishefte*. Bd. 6. Hefte 10 und 11: *Philosophie der Praxis*. Hrsg. von Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument Verlag.
- Grimm, Petra (2024): *Menschenbilder in den Massenmedien*. In: Michael Zichy (Hrsg.): *Handbuch Menschenbilder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 461–479.
- Henkelmann, Katrin/Jäckel, Christian/Stahl, Andreas/Wünsch, Niklas/Zopes, Benedikt (2020): *Konformistische Rebellen. Zur Aktualität des autoritären Charakters*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1981): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2019): *Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung*. In: Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan, Unterberg, Lisa (Hrsg.): *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. Unter Mitarbeit von Friederike Schmiedel. München: kopaed, S. 11–24.
- Kant, Immanuel (1784/1965): *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. In: Ders.: *Politische Schriften*. Herausgegeben von Otto Heinrich von der Gablentz. Wiesbaden: Springer, S. 9–24.
- Kracauer, Siegfried (1927/1977): *Das Ornament der Masse*. In: Ders.: *Das Ornament der Masse. Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 50–63.
- Kracauer, Siegfried (1928/1977): *Die kleinen Ladenmädchen gehen ins Kino*. In: Ders.: *Das Ornament der Masse. Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 279–294.
- Le Bon, Gustav (1895/1982): *Psychologie der Massen*. Mit einer Einführung von Helmut Dingeldey. Stuttgart: Kröner.
- Litt, Theodor (1927/1964): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Lorenz, Taylor (2023): *Extremely Online. The Untold Story of Fame, Influence, and Power on the Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Marx, Karl (1845/1969): *Thesen Über Feuerbach*. In: Marx, Karl/ Engels, Friedrich: *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz, S. 5–7.
- Morin, Edgar (1961): *The Stars. An Account of the Star-System in Motion Pictures*. London: Evergreen Books.
- Moscovici, Serge (1986): *Das Zeitalter der Massen. Eine historische Abhandlung über die Massenpsychologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Mouffe, Chantal (2018): *Für einen linken Populismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Nymoen, Ole/Schmitt, Wolfgang (2021): *Influencer: die Ideologie der Werbekörper*. Berlin: Suhrkamp.
- Oelkers, Jürgen (2019): *Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37, H. 3, S. 383–392.
- Ortega y Gasset, José (1929/2002): *Der Aufstand der Massen*. Stuttgart: DVA.
- Reich, Wilhelm (1933/1986): *Die Massenpsychologie des Faschismus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Riesman, David (1950/1967): *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Roth, Heinrich (1962): *Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung*. In: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung* 2, H. 6, S. 481–490.
- Schütte, André/Nielsen-Sikora, Jürgen (Hrsg.) (2023): *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern*. Berlin: J. B. Metzler.
- Seichter, Sabine (2015): *Erziehungswissenschaft zwischen Einfalt und Vielfalt*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91, H. 2, S. 171–181.
- Seichter, Sabine (2023): *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Steffel, Matthias (2021): Utopie, Kritik und Zufall. Möglichkeiten ‚neuer Anfänge‘ als historisch-systematisches Grundproblem (in) der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, H. 3, S. 253–269.
- Steffel, Matthias (2023a): ‚Begeisterung für Neues‘ als historisch-systematisches Grundproblem pädagogischer Anthropologie. In: Peskoller, Helga/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 60–80.
- Steffel, Matthias (2023b): Pädagogik und Utopie. Historisch-systematische Rekonstruktionen zu einem denknötwendig ungeklärten Verhältnis. Paderborn: Brill Schöningh.
- Steffel, Matthias (2024): Kritik der Heuchelei. Zur Authentizität des Virtuellen in Erziehung und Bildung. In: Heinze, Carsten/Masmanidis, Konstantinos/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Anthropologien der Virtualität. Pädagogiken der Möglichkeit, des Entwurfs und der Imagination. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 147–163.
- Vaerting, Mathilde (1928): Die Macht der Masse. Berlin: Pfeiffer.
- Wulf, Christoph (2023): Die Aneignung von Vorbildern im Anthropozän. Mimetische, rituelle und gestische Prozesse. In: Schütte, André/Nielsen-Sikora, Jürgen (Hrsg.): Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern. Berlin: J. B. Metzler, S. 123–135.

# „Mensch“ als Refugialbegriff im postdigital-biometrischen Regime? – Sondierungen zur Signifikation des Educandus als umstrittener Sozialitätskategorie

Florian Dobmeier

## 1 Zur Einleitung: semantikbasierte KI, pädagogische Erlösungsphantasien und die Klassifikation des Menschen im Postdigitalen

Nachfolgend wird argumentiert, dass Erwartungen und Kritiken aus pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kreisen, die an KI (künstliche Intelligenz) mitunter herangetragen werden – nachfolgend am Beispiel ChatGPT argumentiert –, Erwartungen und Kritiken sind, die letztlich an die eingespeisten pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Semantiken *selbst* zu richten sind. ChatGPT operiert dabei nur als eine Art moderner Golem. Die durch ChatGPT generierte Simulation semantischer Sinnartefakte in chatförmiger Darstellung (GPT: Generative Pre-trained Transformer) vermag in ihrer Anscheinserweckung von Intelligenz nur das zu leisten, was mit den eingespeisten Semantiken selbst zu leisten ist.

Da KI-Anwendungen wie ChatGPT als determinierte „Sortiermaschinen“ (Mau 2021) selbst nicht fähig sind, im Medium sozialen Sinns verstehend autopoietisch zu operieren (vgl. Luhmann 1984/1991, S. 16), sondern sie lediglich Daten nach Gebrauchswahrscheinlichkeit sortiert darstellen, ist jedwedes Urteil, dass ChatGPT „intelligent“ oder „dumm“ agiere, kategorisch zurückzuweisen. Eine Maschine ist nicht zur Intelligenz oder Dummheit fähig (vgl. Horkheimer/Adorno 1944/1998, S. 295), da dies die Fähigkeit zum verstehenden Gebrauch sozialen Sinns voraussetzen würde (vgl. Jansen/Vogd 2022, S. 22).

KI wie ChatGPT verrechnet lediglich nach mathematischen Regeln *vorab* strukturierte Sinn-„Konserven“, die von sinnfähigen, d. h. sinnproduzierenden und -gebrauchenden Systemen bereits „abgefüllt“ wurden. Solche im Medium sozialen Sinns operierenden Systeme sind personaler, interaktionaler, organisationaler und gesellschaftlicher Art (vgl. Luhmann 1984/1991, S. 16). Sie vermögen abduktiv zu operieren (vgl. Reichertz 2003/2013, S. 90 f.), wodurch sie im Gebrauch sozialen Sinns zu komplexer Kontingenzbewältigung (vgl. Luhmann

1984/1991, S. 152) fähig sind und für Handlungs- und Verantwortungsträgerschaft infrage kommen (vgl. auch kritisch zur Agency- und Haftungsfähigkeit von KI Reichertz 2003/2013, S. 90 f.; Nassehi 2021, S. 239 und Beckers/Teubner 2024).

Wie beim aus der Mythologie bekannten Golem, dem ein Zettel mit Befehl aufgetragen wird, ist zunächst jede Kritik nicht an den Golem, sondern an das zu richten, was auf dem Zettel steht, und an jenes Sinnsystem, das diesen verfasst und dem Golem zugetragen hat. Wer beispielsweise erwägt, Lehrer durch ChatGPT-Lernumgebungen zu ersetzen, die auf (allgemein-)pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Semantiken eingelernt wurden, muss letztlich erwägen, wie die einzuspeisenden Semantiken funktionieren, d. h. welche Probleme diese wie fungieren und lösen.

Die Semantiken sind entsprechend mit theoretischem Bedacht auszuwählen und zuvor qualitativ-wissenschaftsforschend auf die ihnen immanente Denkungsart hin zu de- und rekonstruieren. Denn werden Semantiken in jene ChatGPT-KI eingespeist, ohne dass zuvor die Denkungsart jener Semantiken auf ihre Funktionsweise hin analysiert wurde, besteht Gefahr, dass jene KI fortwährend nur all die Probleme dem Nutzer (z. B. Educandus) gegenüber reifiziert, die bereits in den Semantiken selbst (aus jeweils darzulegenden Gründen) zu kritisieren wären.

Eine solche KI kann daher gleichermaßen ungleichheitswirksame Differenzeffekte im Operieren produzieren wie Pädagogen, die selbst entsprechend der in die KI eingespeisten Semantik handeln. Analysiert eine KI beispielsweise Text-, Bild-, Audio-, Videodateien, wird sie dabei jene Beobachtungsmuster, Entscheidungsprämissen und Gegenstandskonstruktionen reproduzieren, die in vorgängigen Semantiken als sinnstrukturierte Problemlösungsstrukturen bereits eingespeist wurden. Ein abduktiv-sensitives, sinnverstehendes „sich Anbilden des Ichs ans Nicht-Ich“ (Adorno 1977/1998, S. 601), wie es von professionell fallverstehenden Pädagogen idealiter erwartbar ist, ist von solcher KI kategorisch nicht zu erwarten.

Ein Educandus, dessen textuelle Eingaben bzw. anderweitig gezeigten Verhaltensweisen von einer solchen KI analysiert werden, wird von jener KI insofern immer auch als „Adressenformular“ (Fuchs 2006, S. 383) fungiert und als „Formen-Topf“ (ebd.) sozusagen „befüllt“ gemäß ihrer semantisch eingelernten Klassifikationsgrammatik. Denn das Analytische muss irgendwie dem Educandus zugerechnet werden im wortwörtlichen Sinne.

Sie kann – anders als ein biopsychosozialer Pädagoge – dabei selbst nicht sinnförmig mitdenken, sondern rekombiniert lediglich als abhängige Funktion präsupponierte Analysekatoren. Damit ggf. verbundene Ungleichheits(re)produktion und -katalyse fällt unter Stichworte wie „smart borders“ (Mau 2021, S. 99), „Bannoptikum“ (Bauman/Lyon 2013/2014, S. 80), „Exit-Management“ (ebd., S. 158), „rational discrimination and cumulative disadvantage“ (Gandy

2011, S. 187), auch und vor allem im Bildungssystem (vgl. bereits Meyer et al. 2016).

Dies alles bedacht, muss man die Analyseperspektive somit zunächst umkehren: Statt die Digitalisierung schon vorauszusetzen und „nur“ noch deren Sekundärfolgen und Epiphänomene zu beforschen (vgl. auch Nassehi 2021, S. 26), wäre stattdessen zuerst zu fragen, wofür die Digitalisierung überhaupt eine Lösung ist. Was geht ihr an Problemen voraus, sodass Digitalisierung überhaupt als Lösung anschlussfähig wird? Ich folge nachfolgend in dieser Umkehr der AnalyseEinstellung Armin Nassehis in der Feststellung, dass eine „Soziologie der Digitalisierung [...] genau genommen fast eine Soziologie der Soziologie [ist], denn die Fragen, die sich als digitale Fragen stellen, sind soziologischen Fragen unmittelbar verwandt“ (ebd., S. 67).

Begreift man Erziehungswissenschaft als eine Sozialwissenschaft (worunter auch, aber nicht nur Kulturanalytik fällt), so folgt daraus, dass eine Erziehungswissenschaft der Digitalisierung auch auf eine Erziehungswissenschaft der Erziehungswissenschaft hinausläuft. Damit ist gemeint: die Selbstbeobachtung und -aufklärung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Erziehungswissenschaft, d. h. Wissenschaftsforschung auf ihre eigenen Facheigentümlichkeiten. Es ist zunächst zu begreifen, welche Probleme erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Denken in ihren Semantiken fungieren, ehe erwogen werden kann, wofür derart funktionierende Semantiken im KI-Einsatz eine Lösung darstellen könnten.

Insbesondere wenn erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktionen sich ins Genre allgemeinpädagogischer Textproduktion bewegen, in der mehr oder weniger reflexiv kontrolliert wissenschaftlich wahrheitsförmige, normativ erwünschte und praktisch brauchbare Aussagen im epistemischen Status gekoppelt werden, wäre eine solche Wissenschaftsforschung wichtig (vgl. Döbmeier 2023). Denn gerade dieses Genre an Reflexionsform liefert solche programmatisch-präskriptiven Aussagen, die eine ChatGPT-KI instruieren könnten. Gleichzeitig steht „eine nachhaltige wissenschaftliche Epistemologisierung dieser Reflexionsform“ (Meseth 2023, S. 477) mit den wissenschaftsforschenden Mitteln einer „Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft“ (Meseth et al. 2016) bislang weithin noch aus.

Damit bin ich mitten im Thema des vorliegenden Beitrags, nämlich bei der Frage, wie der Educandus durch und in erziehungswissenschaftlichen, insbesondere allgemeinpädagogischen Semantiken, je spezifisch fungiert und pädagogisiert wird. Damit scheint mir übrigens auch die in marxistischen Kreisen oft als Erlösung ersehnte Imagination von der autonomen Fabrikfabrik und Maschinerie, in der Maschinen Maschinen bauen, grundlegend abzuhängen von jenen sozialen Sinn verbürgenden Semantiken, die soziale Sinnsysteme vorgängig in die KI-Systeme speisen.

Sind die Semantiken wissenschaftsforschend unbegriffen, auf denen eine KI eingelernt wird und operiert, läuft man Gefahr, dass jene KI fortwährend die Probleme der Semantik (re-)produziert und als performativen Klassifikationseffekt in praxi reifiziert. Das ist insbesondere dann kritisch zu bewerten, wenn diese Semantiken selbst bereits ungleichheitswirksam sinnstrukturiert sind (man denke an präsupponiert gruppistische Analysekatoren, naturalisierte Begabungskonzepte, deterministische Strukturalismen, scholastische Metaphysiken etc.; zur Kritik an solchen Semantiken vgl. insb. Emmerich/Hormel 2017).

Das Problem verschärft sich dadurch, dass heutige KI-Systeme in ihrer Funktionsweise mitunter nicht einmal mehr von ihren Entwicklern selbst nachvollzogen werden können. Das integrierte kontinuierlich-inkrementelle Selbstlernen, mittels dessen solche KI evolutionär herangezüchtet wird, ist inzwischen selbst im Reverse Engineering zu kompliziert für menschlichen Nachvollzug geworden. Umso wichtiger wäre angesichts dieses Black-Box-Problems (vgl. bereits Carabantes 2020), dass die KI – insbesondere in pädagogisch-ungleichheitsrelevanten Settings – nur auf wissenschaftsforschend kritisch geprüften Semantiken eingelernt wird.

An den von Sinnsystemen eingespeisten Semantiken entscheidet sich mitunter, ob KI als „Erlöserfigur“ (Bühler/Bühler/Osterwalder 2013) fungieren können wird,<sup>1</sup> oder ob der Einsatz von KI in eine „pädagogische Regression“ (Tenorth 2020) kippt, in der der „techno-utopische Solutionismus“ (Garcés 2017/2020, S. 99) letztlich allenfalls „Universalität“ (ebd., S. 103) im Zugang, aber ohne „Gleichheit“ (ebd., vgl. auch S. 102 f.) in den Chancen bietet.<sup>2</sup> Es macht dabei einen Unterschied ums Ganze, ob pädagogisch Professionelle verständig KI dirigieren oder ob sie samt Educandi von unbegriffener KI dirigiert werden.<sup>3</sup>

Ehe mit Möglichkeitssinn gefragt wird, was KI leisten können werde, wäre also zunächst mit Realitätssinn zu fragen, wie jene Semantiken funktionieren, auf denen KI eingelernt wird. Es ist somit die Frage zu stellen, wie eigentlich der Educandus in diesen Semantiken je spezifisch fungiert wird. Es macht einen Unterschied ums Ganze, ob eine KI lernt, dass es totalitär um den „ganzen Menschen“

---

1 Erlösung wird mitunter ersehnt von Prüfungs- und Rückmeldezwängen in der Sachlogik, insbesondere im schulischen Massenunterricht, was dann ChatGPT als individueller Lernhelfer leisten solle. Der Pädagoge solle so frei werden für erzieherische Arbeit in der Sozialdimension am und mit dem Educandus an seiner Charakterbildung.

2 Nicht aus der Zeit gefallen schiene mir übrigens, die quasi-religiöse Erlösungsphantasmatik einiger (post-)digitaler Semantiken (vgl. bspw. Geiselberger/Moorstedt 2013) in Anlehnung an die *Kritische Theorie der Gesellschaft* zu kommentieren, dass nämlich derartige „Erklärungen der Welt [...] Mythologien und die garantierten Pfade zur Erlösung sublimierte magische Praktiken [sind]. Die Selbstzufriedenheit des Vorwegbescheidwissens [...] [ist eine] unwahre Form[] des Widerstands gegen den Betrug“ (Horkheimer/Adorno 1944/1998, S. 40).

3 „[E]s kommt darauf an, ob man die KI dirigiert oder von ihr dirigiert wird. Das heißt, man muss, wenn man nicht dirigiert werden will, die Operationen beherrschen, die man an die KI delegiert (zumindest im Prinzip, vielleicht nicht in der Schnelligkeit). Nur so kann man überhaupt beurteilen, was die KI produziert“ (Nohl 2024).

gehe, den sie dann auch entsprechend als rechnerisches Artefakt re-essenzialisiert und im „ganzen Leben“ sanktioniert (bspw. mittels *Social Scoring*), oder ob es ihr nur um Personen als kommunikative Artefakte geht (bzw. gehen darf), deren bloß gezeigtes Verhalten an sich Analysegegenstand ist, ohne dass daraus Schlüsse über und auf den Menschen und sein ganzes Leben gezogen werden (dürfen).

Gerade die Frage nach der Totalerfassung des Menschen wird angesichts der KI im Postdigitalen zunehmend (wieder) relevanter. Das Postdigitale als Zustand begriffen, „in dem die Digitalisierung so weit abgeschlossen ist, dass das Digitale eine omnipräsente, ubiquitäre Infrastruktur darstellt“ (Jörissen 2016, S. 1), bezeichnet soziale Praktiken, die dermaßen von Digitallogiken imprägniert und bedingt sind, dass die Unterscheidung zwischen digital/analog empirisch verschwimmt (vgl. auch Cramer 2014; Stalder 2017, S. 18 ff.; Zuboff 2018, S. 234; Bettinger 2019; Engel/Schreiber 2024).

Das Digitale fungiert insofern als eine Art soziomaterielles Rhizom (Wurzelgeflecht), dessen Endgeräte (bspw. Smartphones, PCs, User-Interfaces an Terminals etc.) lediglich das sichtige Myzel (Fruchtkörper) darstellen. Das Digitale ist somit nicht nur ein Erzeugnis (*opus operatum*), sondern als Rhizom auch eine Art strukturierte und strukturierende Struktur (*modus operandi*), die soziale Praktiken co-fungiert. Indem KI zunehmend gesellschaftsstrukturell integriert wird (*Internet of Things*, politische Prozesse etc.; vgl. auch Stalder 2017, S. 203 ff.), wird sie in ihrer Wirkpotenz zunehmend mächtiger. Auch im Erziehungssystem werden bereits Tools digitaler, KI-kompatibler Leistungsmessung (bspw. Digital Badges Ecosystems) erprobt, die den Educandus vermessen.

War es einst das große Verdienst anthropologiekritischer Dekonstruktivismen, den totalitären Zugriff auf den und die absolute Rede von „dem Menschen“ zu verabschieden, kehrt im Zuge von Big Data-KI der biopolitische Zugriff auf jenen Menschen nun in potenziertem Form ubiquitärer Biometrie zurück. Alles wird zunehmend getrackt: Suchanfragen und Nutzungsverhalten am Personal Computer (der schon lange nicht mehr personal ist, wenn man die Servicevertragsbedingungen genau liest), Bewegungsprofile an Mobile Devices, Einkaufsverhalten via Digitalwährung usw. usf. Möchte man KI im Pädagogischen einsetzen und einlernen, wäre entsprechend darauf zu achten, ob und ggf. wie die dafür notwendigen pädagogischen Semantiken einen totalitären Zugriff auf den Educandus fungieren. Die dafür mir prinzipiell erforderlich scheinenden Theoriewerkzeuge werden nachfolgend dargestellt.

## 2 Die Frage nach dem Menschen als pädagogisches Dauerproblem

Stellt man die Frage nach dem Menschen im Spiegel des (Post-)Digitalen, so muss diese nicht gänzlich neu gedacht werden. Vielmehr ist die Frage nach der Sozialität des Homo Educandus Digitalis bzw. „Homo Postdigitalis“ (Engel/Schreiber 2024) stets eingebettet in die Frage, wie der Homo Educandus in erziehungswissenschaftlichen Semantiken in seiner Sozialität als „umstrittene Kategorie[]“ (Schäfer 2013, S. 542) fungiert wird. Das – so man es denn verspürt – Unbehagen am heutigen postdigital Biometrischen, d. h. an dessen sozialpsychometrischer Zugriffslogik auf den Menschen, ist dabei nicht grundlegend neu. Durch das Aufkommen von Big Data- und KI-gestützten Algorithmen wird dieses Unbehagen nun lediglich dermaßen dem Latenzschutz entborgen und zur Kenntlichkeit entstellt, dass dieses vertraute alte Störgefühl nun wortwörtlich unheimlich wird – also aus dem Heimlichen tritt und in seiner Sichtstruktur Beachtung einfordert.

Das Problem, wie nämlich auf den Educandus zugegriffen wird, löst sich nicht einfach auf durch das Aufkommen von Big Data und heutiger KI. KI-Systeme stellen in ihrer epistemischen Operativität (noch) kein funktionales Äquivalent zum menschlichen (abduktiven, d. h. nicht nur deduktiven, quantitativ- oder qualitativ-induktiven) Erkenntnis- und Urteilsvermögen dar (vgl. Reichertz 2003/2013, S. 97, 90 f.) – sofern das überhaupt je der Fall sein können wird (vgl. auch zur Diskussion Reichertz 2003/2013, S. 107 ff.; Nassehi 2021, S. 239, 242). Die KI ist in ihrem Diskriminieren und Rekombinieren von Daten vielmehr sozusagen parasitär auf bereits sinnstrukturierte Semantiken angewiesen.

Nach der Verabschiedung des Menschen als transhistorischer Essenz schieben nur noch historische Anthropologien und Epistemologien menschlicher Erscheinungs- und Ausdrucksformen im kontextualistischen Plural angemessen (vgl. Wulf 1997, S. 13; Wulf/Zirfas 2014; Casale 2020). Die metaphysisch unter Ontologieverdacht stehende Feststellungsfrage nach dem Menschen wurde damit einerseits angesichts des kategorisch Nichtfeststellbaren als epistemische Kategorie deskriptiv-gegenstandslogisch problematisch.

Andererseits verbot sich die Frage nach dem Menschen gar normativ-ethisch als klassifikatorische Vorbehaltsgeste (vgl. Ode 2020, S. 683 ff.). Es gilt, das sich entziehende Singuläre zu verteidigen gegen die epistemische Gewalt bzw. das „Unrecht an der Sache“ (Adorno 1973, S. 55) allzu starrer humanistischer Identifikationen. Und auch scheint es – zumindest in der sozialisierten „Normaleinstellung“ westlich-europäischer Aufklärungstradition –, dass ein beklemmendes Unbehagen aufkommt, wenn mit askriptiven Kategorien wortwörtlich sozio-metrisch *ver-messen* wird (vgl. Mau 2017, S. 10) – und zwar auch dann, wenn dies poly- (vgl. Fuchs 2006, S. 390) statt vermeintlich nur eindimensional (vgl. Marcuse 1964/1998, S. 140) erfolgt.

Entsprechend nahe liegt es, theoretisch-dekonstruktiv widerständig die inquisitorische Geste anthropopoietischer (vgl. auch Kenkies 2015, S. 170) Wesensschau zu hinterfragen, die meint, von außen auf den Menschen zu- und durchgreifen zu können. Nähme man es ernst, sich „nicht dermaßen“ (Foucault 1992, S. 12) auf ein hypostasiertes Humanum per se als formstabil persistierende, fixierte „Gesamtgestalt“ (Nassehi 2021, S. 93 f., 96) festschreiben zu lassen, markierte dies den Einsatz konstellierender, negativer Epistemologien. Deren Verdienst besteht ja gerade darin, radikal historisierend, pragmatisierend und soziologisierend (vgl. Schäfer/Thompson 2014, S. 13) Bestimmungen des Menschen und insb. des Educandus als kontingente Kommunikations-, Diskurs- und Praxiseffekte zu dekonstruieren.

Man denke etwa an Theodor W. Adorno, der eine Befreiung von der „metaphysisch-anthropologischen Sauce“ (Adorno 1966/1998, S. 453 f.) angesichts der transzendentalen Obdachlosigkeit fordert, und jedwede wesenszuschreibende Rede von dem Menschen *eo ipso* zurückweist. Denn „die Kategorien des Jargons [werden] gern vorgetragen, als wären sie nicht aus entsprungenen und vergänglichen gesellschaftlichen Zuständen abstrahiert, sondern kämen dem Menschenwesen selber zu, als dessen unveräußerliche Möglichkeit. Der Mensch ist die Ideologie der Entmenschlichung“ (ebd., S. 452). Oder man denke an Michel Foucault, der vom „Tod des Menschen“ (Foucault 1969/2009, S. 351) insofern spricht, als die Gestalt des Menschen eine relativ junge Erfindung sei, die auch schon wieder in ihrem Verschwinden begriffen sei „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (Foucault 1966/1974, S. 462).

Oder man denke an Niklas Luhmann, der theoriearchitektonisch seine gesamte Erkenntnis-, Sozial- und Gesellschaftstheorie gerade nicht auf dem Menschen aufbaut. Luhmanns Systemtheorie formuliert und löst das Problem des Menschen dahingehend, dass „der ‚Mensch‘ als die andere, unmarkierte Seite der Form ‚Person‘“ (vgl. Luhmann 2002/2017, S. 28) gefasst wird. Eine Person ist differenzierungstheoretisch für Luhmann ein kommunikativ konstruiertes „Adressenformular“ (Fuchs 2006, S. 383), das gerade den Menschen als kommunikativ Unerreichbares kategorisch ausschließt. Luhmann plädiert somit für

„einen radikalen Individualismus in der Umwelt des Systems [...], und zwar in einer Weise, die man nicht erreichen würde, wenn man den Menschen als Teil der Gesellschaft betrachten würde und somit eine humanistische Vorstellung hätte, die den Menschen entweder zum Element oder auch zur Zielvorstellung der Gesellschaft selbst macht.“ (Luhmann 1996/2004, S. 256 f.)

Der Mensch fällt kategorial in die Umwelt des Sozialsystems „Gesellschaft“.

„Zu oft haben Vorstellungen über den Menschen dazu gedient, Rollenasymmetrien über externe Referenzen zu verhärten und der sozialen Disposition zu entziehen. Man kann hier an Rassenideologien denken und an die Unterscheidung der Erwählten und Verdammten, an den sozialistisch vorgeschriebenen Doktrinär oder an das, was die melting pot Ideologie und der American way of life dem Nordamerikaner nahelegte. Nichts dieser Art ermutigt zur Wiederholung oder auch nur zu abgewandelten Neuversuchen, und alle Erfahrungen sprechen für Theorien, die uns vor Humanismen bewahren.“ (Luhmann 1995/2018, S. 161 f.)

Nimmt man einen solchen *methodologischen* Antihumanismus ernst – der wohl-gemerkt *kein* ethischer Antihumanismus oder gar Misanthropie, sondern das genaue Gegenteil ist: ein analytischer Re- und Dekonstruktivismus mit begründeter Kopplung an ein eigennormatives Ethos (vgl. Dobmeier i. E.) – kann die Dynamik des Sozialen nicht vom Menschen her gedacht werden (vgl. Fuchs 1994).

„Was benötigt wird, wäre damit eine *Second-order*-Anthropologie, die nicht den Durchgriff auf die Externität des Menschen versucht, sondern (als Soziologie) zugreift auf die Weisen der Konstruktion des Mediums und darauf, was damit jeweils auf dem Spiel steht.“ (Ebd., S. 39)

Ähnlich äußert sich Stichweh (1994, S. 88), der in den sich „verändernden Funktionszuweisungen und Problemlösungsfähigkeiten, die dem ‚Menschen‘ und der ‚Menschheit‘ angeschlossen werden, [...] de[n] eigentliche[n] Gegenstand einer Soziologie der Menschheit“ sieht. Der „Mensch“ wäre demnach informationstechnisch zu beschreiben, d. h. als Effekt einer Beobachtungsform, die der Eigendynamik eines Systems kommunikativer Anschlüsse entspringt (vgl. Nassehi 2021, S. 95).

Insbesondere die Pädagogik wird als auf soziale Adressierung angewiesene kommunikative Handlungspraxis stets eingeholt von der gleichzeitigen Notwendigkeit wie auch Unmöglichkeit, den methodologischen Antihumanismus durchzuhalten. Sie kann ohne Sozialtheorie Sozialität nicht sehen, sondern schaut nur. Die Erziehungskommunikation muss irgendwie den Educandus als bestimmten imaginieren und kommunikativ allmählich pädagogisch verfertigen in Hinsicht auf sein Lernen-Können und -Sollen. Ex negativo schwingt immer eine Vorstellung des Humanen mit, und ex positivo ist legitimatorische Semantik über das Humane notwendig.

Käte Meyer-Drawe formulierte bereits 1992, dass es eben eine „falsch gestellt[e] Alternative“ sei, sich entweder dem Projekt der Moderne oder dem Antihumanismus zu verschreiben: „Während die eine Position versucht, die Not zu begreifen, arbeitet die andere an einer Not-Lösung“ (ebd., S. 101). Für Big Data gilt dies gleichermaßen, wenn Muster algorithmisch erkannt und auf deren Grundlage Entscheidungen gefällt werden (sollen). Nicht ob, sondern lediglich

wie Sozialitätsannahmen über den Menschen allmählich verfälscht werden, ist somit die Frage.

### 3 Die Frage nach dem Menschen im Spiegel des postdigital Biometrischen

Jenes Unbehagen am sozialpsychometrischen Zugriff artikuliert sich nun angesichts des postdigital-biometrischen Regimes im Allgemeinen und im Besonderen, wenn dieses mit ‚Differenz‘ als pädagogische[m] Regime‘ (Emmerich 2021) gekoppelt wird. Dieses ist ja gerade darauf aus, auf die Bereiche und Ebenen des Menschlichen zuzugreifen, die man bislang eher davor sicher glaubte. Entsprechend allergisch fällt die Reaktion auf dessen totalitär anmutende Gewissheitslogik (vgl. Zuboff 2018, S. 7) aus und auf die technoutopische (vgl. Stalder 2017, S. 19) politische Ästhetik einer vermeintlichen Allsichtbar-, Überwachbar- und Kontrollierbarmachung. Die Logik einer digitalen Omniszienz, also einer Allwissenheit (vgl. Stalder 2017, S. 166; Zuboff 2018, S. 243) gibt insofern Anlass für ein Störgefühl, als diese Logik erklärtermaßen anstrebt, einen ‚nachhaltigen psychologischen Eindruck‘ (Zuboff 2018, S. 280) von ‚Persönlichkeit‘ (ebd.) zu typisieren. Es geht um nicht weniger, als auf diese Weise sanft das freiheitsliebende Tier ‚Mensch‘ zu erobern (vgl. ebd., S. 238).

Hatte Rousseau noch rein gedankenexperimentell vor Augen, dass das zu erziehende Wesen (der Educandus) ‚[z]weifello[s] [...] tun [darf], was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, daß es tue‘ (Rousseau 1762/2016, S. 105; vgl. auch Grabau 2013, S. 45), sind heutige Soziokybernetiken empirisch höchst versiert und erprobt in ihren Formen und Modi der methodisch kontrollierten ‚Anthropopoiesis‘ (Kenklies 2015, S. 170). Wie jede Form kommunikativen Handelns hat man es dabei zwar mit ‚soft technology‘ (Kraft 2021, S. 14) zu tun, die jedoch an ‚hard problems‘ (v. Förster zit. n. Emmerich 2020, S. 66) des Sozialen operiert und hart anmutende soziale Tatsachen erzeugt. Den operativen Kern jener soziokybernetischen Denkungsart hat der Anthropologe Gregory Bateson bereits zur Kenntlichkeit entstellt:

„Wie würden wir das Labyrinth oder den Versuchskäfig einrichten, damit die anthropomorphe Ratte den wiederholten und verstärkten Eindruck von ihrem eigenen freien Willen gewinnen kann?“ (Bateson 1985 zit. n. Stalder 2017, S. 227)<sup>4</sup>

---

4 Im englischen Original tönt Bateson gar noch schärfer: Statt des relativ neutralen Ausdrucks ‚einrichten‘ verwendet er dort ‚to rig‘. Das kann, was Stalder (2017, S. 226 f., FN 32) konzise in Bezug auf weitere Texte Batesons elaboriert, beides bedeuten: zum einen ‚ausrüsten‘ oder ‚einrichten‘, zum anderen aber auch – und das ist keinesfalls eine nebensächliche Konnotation – ‚manipulieren‘.

Möglichst *unaufdringlich* – analog zur telemetrischen Tierforschung (vgl. Zuboff 2018, S. 283 f.), die außerhalb des Bewusstseins ungebändigter Tiere operiert, soll so „aus den Tiefen“ (ebd., S. 293) der dunkle Kontinent menschlichen „Innenlebens“ (ebd.) ans Licht gebracht werden, und zwar bis ins Intimste (vgl. Stalder 2017, S. 199). Soziokybernetischen „Entscheidungsarchitekten“ (ebd., S. 229) im Geiste und Sound des politphilosophischen libertären Paternalismus (vgl. Nohl 2022, S. 180, 185 ff.) geht es darum, qua Social Engineering zugemutete Fremdintentionalität in geradezu müheloser Eleganz auf jenes anthropomorphe Versuchstier einzuwirken, sodass „es dann kein großes Geschrei gibt und keine Aufstände“ (Jean-Claude Juncker zit. n. Koch 1999, S. 136). Während „die meisten gar nicht begreifen, was da beschlossen wurde, [...] machen wir weiter – Schritt für Schritt, bis es kein Zurück mehr gibt“ (ebd.). Inwiefern die pädagogische Operativität solch im Kern postdemokratischer Anthropotechniken als (Fehl-) Formen der Erziehung zu bezeichnen wäre, müsste eigens an anderer Stelle diskutiert werden (vgl. Dobmeier 2025).

Entscheidend ist nachfolgend, dass die Innenwelt des einzelnen Menschen nicht unmittelbar verfügbar, sondern nur als Black Box verhaltenskybernetisch modellierbar ist. Entsprechend sind alle Zuschreibungen wie etwa Absichten, Wünsche, Stimmungen und Veranlagungen etc. immer nur algorithmische Konstrukte (vgl. Stalder 2017, S. 199). Allerdings ist das erklärte Ziel von Big Data ja, den Einzelnen „besser zu kennen als diese[r] sich selbst und so [...] [seine] Fragen beantworten zu können, bevor [...] [er] diese stell[t]“ (ebd., S. 201). Der einzelne Mensch, auch wenn er schwierig zu berechnen bleibt (ebd., S. 220), sieht sich dann mit „quasimagische[n] Resultate[n]“ (ebd., S. 202) über sich konfrontiert. Der Mensch ist somit soziokybernetisch-gouvernementalen Beeinflussungsversuchen ausgesetzt, die alle Persönlichkeitsdimensionen berühren (vgl. Fuchs 2019).

Die digitalbiometrischen Zugriffslogiken „dringen auch in die Menschen ein“ (Stalder 2017, S. 239), zunehmend auch wenn der Einzelne sich in seiner leiblichen Körperlichkeit noch verwehren mag (etwa als Verweigerung der Cyborgisierung, biotelemetrische *Wearables* oder *Biomods* zu tragen). Das metrische Nachspüren und Feststellen erfolgt auch dann, wenn seitens des Menschen keine Absicht vorliegt, Information preiszugeben. Das postdigital Biometrische erhebt immer und überall, was ja gerade und mitunter den Zustand des Postdigitalen auszeichnet.

Man kann sich dem nicht einfach mehr durch ein bloßes „Going Offline“ entziehen (vgl. auch Stalder 2017, S. 137). Vielmehr haben sich die digitalen Infrastrukturen bereits breit und tief in die soziokulturell-materialen Kommunikationspraktiken und Konstellationen eingeschrieben (vgl. ebd., S. 166 f.; Jörissen 2018, S. 60). Auf die *machtvolle* Geste eines „I would prefer not to“ (Bartleby in Grabau 2017, S. 165), eines nicht mitmachenden „Madigmachens“ (Adorno 1971, S. 146), eines Foucault'schen Sich-Verweigerns durch Schweigen, des absichtsvollen Nichtsprechens und Nichtbeauskunftens (vgl. Foucault 2005, S. 196 f.), obwohl man aber sehr wohl sprechen könnte, kommt es im herkömmlichen

Sinne nicht mehr so sehr an. Der soziale Sinn der beiläufig anfallenden Daten geht i. d. R. weit über das hinaus, was die Handlung von sich selbst wissen kann (vgl. Nassehi 2021, S. 314).

Biometrische *Wearables*, diverse *Life-pattern-Tracking-* und *Selftracking-Devices* eines „*Quantified Self*“ erheben fortlaufend Daten und vor allem Metadaten. Sind sie einmal abgeschöpft, werden sie rekombiniert, in Ordnungen (vgl. Stalder 2017, S. 115) gebracht, für neue Zwecke vernutzt, letztlich verhaltenskybernetisch erprobt und modifiziert. „We experiment on human beings!“ (Rudder 2014 zit. n. Stalder 2017, S. 224). Man erhofft sich daraus Vorteile in der Analyse und soziokybernetischen Steuerung des Sozialen (Social Engineering, Nudging, politische Arithmetik, biopolitische Sozialplanung, Spin Doctoring, politisches Framing etc.).

Neu daran ist wohlgermerkt nicht, dass Daten in digitaler Form erhoben werden. Dies war bereits vor Big Data und selbstlernender KI der Fall. Die digitale datenförmige Erhebung und Auswertung von Menschen ist vielmehr seit Anbeginn moderner Gesellschaft und damit einhergehend moderner Wissenschaft und Biopolitik vorherrschend. Erst so wurden die Daten selbst miteinander verknüpf- und rekombinierbar (vgl. Nassehi 2021, S. 31). Digitale Daten zu erheben, bedeutet ja gerade das *Kommensurabelmachen* des Inkommensurablen bzw. das Relationieren des kategorial Verschiedenartigen (vgl. ebd., S. 33 f.) Man denke etwa sozialwissenschaftlich an allerlei zählende, komparativ-metrische Sozio-techniken zur Norm(alis)ierung, Disziplinierung, Kontrolle, die auch *damals* schon unter dem „Diktat der Selbstinszenierung“ (Nassehi 2021, S. 13) standen – wodurch überhaupt erst Privatheit als sozialisierter Effekt des markiert Entzogenen erzeugt wurde.

All das ist also nicht grundlegend neu. Auf bestimmte Weise war die „gesellschaftliche Moderne immer schon digital“ (ebd., S. 11), so Nassehi, der systemtheoretisch im Weiteren beobachtet: „Die Gesellschaftsvergessenheit des Redens über Gesellschaft läuft parallel zu einer Digitalisierungsvergessenheit des Redens über die Digitalisierung“ (ebd., S. 15). Heutige „Digitaltechnik [ist] [...] letztlich nur die logische Konsequenz [und Fortführung] einer in ihrer Grundstruktur [bereits schon] *digital* gebauten Gesellschaft“ (ebd., S. 11). Heutige „Digitalisierung macht diese Regelmäßigkeiten nur sichtbar, ohne sie erfunden zu haben“ (ebd., S. 44). Das vermeintliche Unbehagen an der heutigen postdigitalen Kultur speist sich mitunter und vor allem aus dem Sichtbarwerden dieser modernen Erfahrung; es wird sichtbar und entborgen, sozusagen unheimlich, was zuvor unter Latenzschutz stand (vgl. ebd., S. 42). Wir werden „in einer Radikalität auf das Vertraute [verwiesen] [...], wie man es zuvor nicht kannte“ (ebd., S. 18), also auf die digitale Grundstruktur und Semantik moderner Gesellschaft sowie deren probabilistische Un-/Berechenbarkeit.

Das schließt auch die Pädagogik ein, insofern man auch hier von quasi-algorithmisch anmutenden Formen (vgl. Stalder 2017, S. 167 f.) des Versuchs sprechen

könnte, an einer Intentionalisierung nicht unmittelbar intentionalisierbarer Sozialisierungseffekte zu arbeiten (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 68). Bereits vor Big Data war sozialwissenschaftlich die Beobachtungskomplexität dahingehend erweitert, dass nicht mehr bloß vormodern soziale Gruppen, sondern vielmehr auch statistische Gruppen relevant wurden (vgl. Nassehi 2021, S. 39) – man denke etwa an die „viel zitierte ‚katholische Arbeiterochter vom Land‘ (Peisert 1967) als statistisches Konstrukt“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 112) oder die „erziehungswissenschaftliche Erfindung des sogenannten Migrationshintergrunds“ (Emmerich 2021, S. 572).

Big Data im postdigital Biometrischen weitet nun zwar die Erhebung von Daten ins Unermessliche aus, die Analyse solcher Daten selbst bleibt aber maschinistisch abhängig von vorgängigen Sinnmustern:

„[T]he architectures and infrastructures [...], such as databases and repositories, are [...] not neutral, [...]. They are complex socio-technical systems that are embedded within a larger institutional landscape of researchers, institutions and corporations, constituting essential tools in the production of knowledge, governance and capital.“ (Kitchin 2014/2022, S. 18)

Die Rede von „rohen Daten“ ist insofern per se ein Oxymoron; Daten sind immer schon „gekocht“ (vgl. Lévi-Strauss zit. n. Stalder 2017, S. 193).

Dass KI angelernt werden muss, heißt wohlgermerkt keinesfalls, dass sie kurz davor stünde, ein vollwertig funktionales Äquivalent zum menschlichen Erkenntnisvermögen oder „wenigstens versuchsweise abduktiv“ (Nassehi /2021, S. 239) zu sein. Algorithmisch probabilistischer Verstand ist noch keine Vernunft. Vernunft birgt im vollwertigen Sinne das, was unter abduktive Intelligenz fällt: nämlich das Potenzial, nicht nur informierte Vermutungen über korrelative und kausale Zusammenhänge aufzustellen, sondern diese auch meta-kriterial nach genuinen Maßstäben zu bewerten. Dies schließt ein, im Beobachtungsmodus zweiter Ordnung Aussagen hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit zu beurteilen im Spiegel des Wahren (Erkenntniskritik), Schönen (Ästhetik) und Guten (Ethik) – von emotiven Begründungen ganz zu schweigen.<sup>5</sup>

Kurzum: Die Frage, wie Sozialität digitalalgorithmisch erfasst und analysiert wird, kann entsprechend *nicht* unabhängig von beobachtungsleitenden Unterscheidungen und Bezeichnungen, Semantiken und Klassifikationssystemen begriffen werden, die den Algorithmen *vorgängig* unterlegt sind. Muster zeigen sich nur im Spiegel sinnhaft vorstrukturierter Kategorien (vgl. Nassehi

---

5 Siehe hierzu auch Nida-Rümelin (2021, S. 36), der in Bezug auf das (prädikaten-)logisch und metamathematische Theorem von Kurt Gödel gegen einen „modernen Animismus“ (ebd.) argumentiert: KI mentale Zustände zuzuschreiben, sei irreführend, insofern prädikatenlogische Theoreme in letzter Instanz im Beweis auf nicht algorithmisierbare Intuition und Kreativität angewiesen seien.

2021, S. 98). Andernfalls wäre nur unendliches „bloße[s] ,Rauschen“ (Luhmann 1987/2018, S. 215) eines korrelativen Datenmeeres zu vernehmen. Entsprechend haltlos sind letzten Endes auch allenthalben verlaubliche Behauptungen, dass nun das Ende der Theorie eingeleitet sei (vgl. kritisch dazu bspw. Grizelj/Jahraus 2011, S. 9; Bellmann 2020, S. 784 f.; Thompson 2021, S. 15), da die Algorithmen schon selbst und ohnehin viel besser zurecht kämen in ihrer vermeintlich theoriefreien Mustererkennung (vgl. auch Nassehi 2021, S. 25).

#### 4 Zur Verschränkung von Pädagogik und postdigitaler Biometrie

Die Art und Weise, wie Sozialität kategorial *fest-gestellt* wird, ist nicht beliebig, sondern abhängig von den Problemen, die damit bearbeitet werden bzw. bearbeitet werden sollen. Die Frage, die aus der methodologischen Perspektive eines systemtheoretischen Äquivalenzfunktionalismus gemäß Luhmann zu stellen wäre, ist also: Was ist eigentlich das zugrunde liegende Problem und wie wird es bearbeitet? Unterstellt man, dass auch die Digitalisierung nur deswegen funktioniert, weil sie überhaupt und bestens an eine bereits vorgängig digitale Gesellschaftsstruktur und Semantik anschlussfähig ist, stellt sich die empirische Frage nach der Beschaffenheit dieses Vorgängigen.

Übertragen auf das Pädagogische bedeutet das, dass das postdigital Biometrische auch hier an bestehende Probleme in Struktur und Semantik zunächst anzuschließen hätte. Enggeführt auf die Frage nach der Signifikation von Sozialität als „umstrittene Kategorie[]“ (Schäfer 2013, S. 542) heißt das, dass etwaige künstliche Algorithmen in und mit pädagogischer Absicht auf Grundlage von erziehungswissenschaftlicher und allgemeinpädagogischer Semantik erst lernen müssen. Denn digitale Algorithmen können nicht nach der Sinnstruktur fragen, sondern lediglich nach der Verteilungsstruktur, gespeist aus einem sich in der Praxis permanent erweiternden Wörterbuch: „Der Algorithmus berechnet nur ein Muster, unabhängig vom Sinn, unabhängig von der Bedeutung, unabhängig vom dem, was da repräsentiert wird“ (Nassehi 2021, S. 75). „Daten verdoppeln die Welt, enthalten sie aber nicht“ (ebd., S. 108 f.).<sup>6</sup>

---

6 GOOGLE – wie Stalder (2017, S. 189 f.) beschreibt – erhebt bspw. die „Wissensperson“ (PSYCHO), die sich über die Welt informiert; die „physische Person“ (BIO), die in der Welt sich befindet und bewegt (eingedenk Körpersignalen); und die „soziale Person“ (SOZIAL), die mit anderen interagiert. Diese Personenkonstrukte stehen wohlgerne für keine Repräsentation des Individuums, sind also nicht einfach nur digitale Datenschatten. Systemtheoretisch würde man sagen: es sind vielmehr beobachtungsartifizielle Eigenformbildungen des Systems.

## 5 Die epistemische Voraussetzungshaftigkeit jedweder Gestalt- und Mustererkennung

Muster kann man nicht einfach darstellen; es braucht Kategorien, um sie sichtbar zu machen, und es braucht entsprechend einen Diskurs um Beobachtungsformen und Klassifikationssysteme (vgl. Nassehi 2021, S. 58), in dem Klassifikationsstile selbst klassifiziert werden (Emmerich/Hormel 2013, S. 50). Die Muster liegen weniger im Gegenstand als vielmehr „in der durch die Wahrnehmung erzeugten Gegenständlichkeit“ (Nassehi 2021, S. 73).<sup>7</sup> Wenn Muster also von Algorithmen erst als Beobachtungseffekt erzeugt werden, unterliegen diese Muster dem informationstechnologischen Imperativ, dass es funktionieren muss, also Viabilität der Datenverkettung als Information gewährleistet sein muss.<sup>8</sup> Algorithmen sind insofern szientoid (wissenschaftsähnlich), d. h. müssen funktionieren unter Gesichtspunkten praktischer Brauchbarkeit und normativer Erwünschtheit – kurzum: müssen nützlich sein –, stehen aber nicht zwingend unter dem Diktat wissenschaftlicher Wahrheitsförmigkeit (vgl. ebd., S. 130).

## 6 Zur Programmatik erziehungswissenschaftlich-„empirischer“ Theorieforschung

Eine wissenschaftsforschende Programmatik begründet sich nun nicht nur angesichts der algorithmischen Abhängigkeit von vorgängiger Semantik; sondern sie begründet sich auch darin, dass erziehungswissenschaftliche Theoriebildungen fremddisziplinäre Sozialtheorien im (systemtheoretisch: autopoietischen) Modus „wilder Bricolage“ (sensu Lévi-Strauss 1962/1973; vgl. Thompson 2017, S. 118) mit negativer Importbilanz beobachten (vgl. Binder/Krönig/Tenorth 2021, S. 18).<sup>9</sup>

Die Theoriebildungen befinden sich dabei in einer „eigentümliche[n] Ökonomie einer oszillierenden Alienation“ (Fuchs 2007, S. 69) zwischen verschiedenen Anspruchslogiken: wissenschaftlicher *Wahrheit*, praktischer *Brauchbarkeit* und normativer *Erwünschtheit* (vgl. auch Fuchs 2007; Meseth 2023, S. 466 f.). Hinzu

---

7 Nicht „die Gegenstände“, so Ernst Cassirer (2000, S. 328), erkennen wir, als wären sie schon zuvor, unabhängig als Gegenstände bestimmt und gegeben. Sondern vielmehr erkennen wir *gegenständlich*. Dass dem Erkennen Dinge erscheinen, ist insofern eine „Bestätigungsformel“ (ebd.). Und die erkannten Gegenstände sind damit nicht „Zeichen von etwas Objektivem“ (ebd.), sondern vielmehr „objektive Zeichen“ (ebd.), deren Objektivität allein darin liegt, dass sie sich empirisch bewähren (vgl. ebd.; Nassehi 2001, S. 29 f.).

8 Information hier im kybernetischen Sinne von „a *difference that makes a difference*“ (Bateson zit. n. Luhmann 1996/2004, S. 69; Herv. i. O.); dt.: eine Unterscheidung bzw. ein Unterschied, die bzw. der einen Unterschied macht.

9 Zum methodologischen Unterschied des Nebeneinanders einer Montage und Ineinanders einer Collage vgl. ergänzend Stalder (2017, S. 98 f.); zur Diskussion der „epistemische[n] Struktur“ vgl. Meseth (2023, S. 467, 476).

kommt, dass sich „Ausdifferenzierungen einer Disziplin [...] offensichtlich nur in begrenztem Maße als theoriegeleitete Entfaltung eines Grundbegriffs verstehen [lassen]“ (Kraft 2004, S. 161; vgl. auch im Detail Luhmann 1990/2018, S. 454). Eine von Erziehungswissenschaft beobachtete fremddisziplinäre Sozialtheorie ist nicht einfach nur eine inhaltsanalytisch verknappte, identitätslogisch aber bedeutungskonvergente Repräsentation und (phänomenologisch gesprochen) Reappäsentation (d. h. Mitvergegenwärtigung von etwas im Repräsentieren, das selbst nicht präsentiert wurde). Vielmehr ist erkenntnislogisch mit einer *eigenwillig* systemspezifischen Konstruktionsleistung zu rechnen, in deren Zuge Irritationen absorbiert, fremddisziplinäre Theoriefiguren bricoliert und in pädagogisierendem „Sensemaking“ (sensu Weick) eingemeindet werden (vgl. Dobmeier 2023). Eine facheigentümliche Resignifikation ist zu erwarten, um damit eben eigene Probleme zu erzeugen und bearbeiten. Die Frage ist dann: Welche beobachtungslogischen *modi operandi* erzeugen überhaupt erst den *Homo Educandus* in seiner Sozialität?

Entsprechend wäre „das Verhältnis von [...] [Erziehungs-] und Sozialtheorie“ (Dinkelaker et al. 2016, S. 18) „einer genauen Betrachtung [zu] unterziehen“ (ebd.), und zwar methodologisch „im Horizont einer Empirie der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 21). Die Funktionsweise erziehungswissenschaftlicher und allgemeinpädagogischer Theoriebildungen wird somit selbst zum sozusagen empirischen Forschungsgegenstand. Es geht darum, einerseits die darin jeweils erzeugte Pädagogizität zu beobachten. Andererseits fällt der Blick auf die Analyse der generativen Eigenlogik „hinter“ den sozialtheoretischen Eigenformbildungen (Luhmann 1990/2018, S. 113, FN 59).

Bereits in *bestehenden* erziehungswissenschaftlichen Theoriebildungen zeigen sich dann etwa Tendenzen dessen, was im postdigital Biometrischen mitunter nun so markant mit Unbehagen vernommen werden kann. Es zeigt sich nämlich der Versuch einer sozialpsychometrischen Verfügbarmachung des Menschen, und zwar nicht nur in solchen Fällen, wenn Sozialtheorien von empirischer Bildungsforschung mitunter so „zurechtgebogen“ werden, dass sie in zählbare Kategorien und methodologisch individualistische Rational-Choice-Modelle passen (vgl. Horvath 2017, S. 155). Sondern das begründete Interesse gilt auch qualitativ-rekonstruktiver und theoretischer Forschung. Auch in diesen zeigen sich Signifikationen von Sozialität, die theoriologisch in den Menschen hineinregieren; etwa solche Subjektivierungstheorien, die – anders als soziale Rollentheorien – letztlich sozialpsychologisierend eine Verinnerlichung äußerer Erwartungen behaupten, die „zu einem Teil des Subjekts“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 19) würden.

Möchte man bei einer solchen Beforschung von Sozialitätssignifikationen nun nicht durch die Analyseperspektive selbst schon unkontrolliert sozialtheoretische Grundannahmen *prima facie* ans Material anlegen und reifizieren, braucht es, „sowohl theoretische wie auch methodologische Überlegungen [...], wie man sich [...] einer Sozialität ohne ontologisches Fundament nähern kann“ (Jansen/

Vogd 2022, S. 2). Geeignet scheint hierfür eine meontische Analyseeinstellung, wie sie die Kontexturanalytik nach Jansen und Vogd vorschlägt:

„Ziel ist [...] die Theoriebildung im Sinne der funktionalen Analyse. Im Rahmen einer funktionalen Analyse verfolgt der Vergleich mit anderen Fällen [...] nicht das Ziel einer Katalogisierung unterschiedlicher Realtypen oder soziogenetischen Typenbildung. [...] Es geht vielmehr darum, die zentralen Bezugsprobleme möglichst klar herauszuarbeiten und das Spektrum möglicher Antworten im Sinne einer gesättigten Theoriebildung sichtbar werden zu lassen.“ (Ebd., S. 91)

Der erhoffte Gewinn bzw. die riskierte Fallhöhe bei solchen komplexen Theorievergleichen (vgl. Anicker 2017, S. 76) steht und fällt damit, geeignete Vergleichskriterien sozusagen im Dialog mit dem Material zu entwickeln, sodass verschiedene Problemkonstruktionen und -bearbeitungen sich spezifisch miteinander vergleichen lassen.

Die Zu- und Durchgriffslogik pädagogischer Semantiken auf den Educandus wäre hierbei herauszuarbeiten und zu vergleichen. Speist man geeignete Semantiken in eine KI, wäre Bewusstsein zu kultivieren darüber, dass die datenförmige Verdoppelung der Wirklichkeit und etwaige Zuschreibungen von Attributen nicht mit dem Menschen selbst gleichzusetzen sind. Der Mensch, systemtheoretisch gesprochen, ist eben viel mehr, ja gerade all das, was nicht im *binären Code* gesellschaftlicher Funktionssysteme und (post-)digitaler Zugriffslogiken aufgeht. Er ist sozusagen die epistemisch letzte Bastion, ein analytisches Refugium. Was die erziehungswissenschaftliche Semantik aus der Sozialität des Educandus letztlich aber macht, wird sich in qualitativ-theorierekonstruktiver Wissenschaftsforschung noch im Detail zeigen müssen.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966/1998): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Darmstadt: WBG.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1973): Philosophische Terminologie. Zur Einleitung. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1977/1998): Kulturkritik und Gesellschaft II. Darmstadt: WBG.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 9–30.
- Anicker, Fabian (2017): Theorienvergleich als methodologischer Standard der soziologischen Theorie. In: Zeitschrift für Soziologie 46, H. 2, S. 71–88.
- Bauman, Zygmunt/Lyon, David (2014/2013): Daten, Drohnen, Disziplin. Ein Gespräch über flüchtige Überwachung. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Beckers, Anna/Teubner, Gunther (2024): Digitale Aktanten, Hybride, Schwärme. Berlin: Suhrkamp.
- Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 6, S. 788–806.

- Bettinger, Patrick (2019): Normativität und Bildung im Kontext der Postdigitalität. Ein Begleitkommentar. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. <https://zkmb.de/normativitaet-und-bildung-im-kontext-der-postdigitalitaet-ein-begleitender-kommentar/> (Abfrage: 01.06.2025).
- Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper/Tenorth, Heinz-Elmar (2021): Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche „Euryalistik“. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–51.
- Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (2013): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt.
- Carabantes, Manuel (2020): Black-box artificial intelligence: an epistemological and critical analysis. In: AI & Society 35, H. 2, S. 309–317.
- Casale, Rita (2020): Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 6, S. 807–822.
- Cassirer, Ernst (2000): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Hamburg: Meiner.
- Cramer, Florian (2014): What Is ‚Post-Digital‘? In: A Peer-Reviewed Journal About 3, H. 1, S. 11–24.
- Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–30.
- Dobmeier, Florian (2023): Pädagogische Modi der Irritationsabwehr, Enteignung und Aneignung. Zur wissenschaftsforschenden Herausforderung einer differenzierungstheoretischen Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktionen. In: Binder, Ulrich (Hrsg.): Beschaffenheit, Funktion und Leistung von „Irritation“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 123–136.
- Dobmeier, Florian (2025): Fehlanzeige: Allgemeinpädagogische Agnotologie? Postdemokratisches Erziehen zwischen Zeigen und Nicht-Zeigen. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas/Klopstein, Julia/Reuten, Hannah (Hrsg.): Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik. Paderborn: Brill Schöningh, S. 129–145
- Dobmeier, Florian (i. E.): Die allmähliche Verfertigung des ‚Educandus‘ im Zeigen – Zum operativen Ethos einer Erziehung jenseits des ‚Menschen‘ aus Sicht des systemtheoretischen Antihumanismus. In: Dobmeier, Florian/Emmerich, Marcus (Hrsg.): Operativität – Erziehung – Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an Operative Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–136.
- Emmerich, Marcus (2020): Der Splitter im Auge der anderen: Theorie und Empirie als reziproke Beobachtungsweisen. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, S. 65–82.
- Emmerich, Marcus (2021): ‚Differenz‘ als pädagogisches Regime. In: Böckmann, Laura/Engelmann, Sebastian/Reichrath, Philipp/Rohstock, Anne (Hrsg.): Creativity, Courage, Chances. Eine Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos. Tübingen: Tübingen Library Publishing, S. 561–580.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–121.
- Engel, Juliane/Schreiber, Jakob (2024): Homo Postdigitalis. Zur Transformation politischer Subjektivierung und Praxis in einer digital geprägten Welt. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 63, S. 129–149. <https://doi.org/10.21240/mpaed/63/2024.09.18.X>.
- Foucault, Michel (1966/1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik. Berlin: Merve.

- Foucault, Michel (2005): „Ich bin ein Sprengmeister“. Ein Gespräch über die Macht, die Wissenschaften, die Genealogie und den Krieg. In: Gugerli, David/Hagner, Michael/Hampe, Michael/Orland, Barbara/Sarasin, Philip/Tanner, Jakob (Hrsg.): Nach Feierabend. Bilder der Natur – Sprachen der Technik. Zürich, Berlin: Diaphanes, S. 187–203.
- Foucault, Michel (2009): Tod des Menschen. In: Ders.: Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode. Hrsg. von Daniel Defert und Francois Ewald. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 351.
- Fuchs, Max (2019): Das Internet als sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Raum. Überlegungen im Anschluss an Shoshana Zuboff: Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. [www.kubi-online.de/artikel/internet-sozialer-politischer-oekonomischer-kultureller-raum-ueberlegungen-anschluss](http://www.kubi-online.de/artikel/internet-sozialer-politischer-oekonomischer-kultureller-raum-ueberlegungen-anschluss) (Abfrage: 01.06.2025).
- Fuchs, Peter (1994): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? In: Fuchs, Peter/Göbel, Andreas (Hrsg.): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15–39.
- Fuchs, Peter (2006): Vom Zögling zum Formen-Topf. Das Adressenformular der Erziehung. In: Soziale Systeme 12, H. 2, S. 383–402.
- Fuchs, Peter (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, Volker (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–82.
- Gandy, Oscar H. (2011): Consumer Protection in Cyberspace. In: tripleC. Cognition, communication, co-operation 9, H. 2, S. 175–189. [www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/267/241](http://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/267/241) (Abfrage: 01.06.2025).
- Garcés, Marina (2017/2020): Neue radikale Aufklärung. 2. Aufl. Wien: Turia + Kant.
- Geiselberger, Heinrich/Moorstedt, Tobias (Hrsg.) (2013): Big Data. Das neue Versprechen der Allwissenheit. Berlin: Suhrkamp.
- Grabau, Christian (2013): Leben machen. Pädagogik und Biomacht. Paderborn: Fink.
- Grabau, Christian (2017): Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In: Mieth, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer, S. 157–177.
- Grizelj, Mario/Jahraus, Oliver (2011): Einleitung: Theorietheorie. Geisteswissenschaft als Ort avancierter Theoriebildung – Theorie als Ort avancierter Geisteswissenschaft. In: Grizelj, Mario (Hrsg.): Theorietheorie. Wider die Theoriemüdigkeit in den Geisteswissenschaften. München: Fink, S. 9–14.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1998/1944): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Darmstadt: WBG.
- Horvath, Kenneth (2017): Die Illusion der Andersartigkeit: mit Bourdieu zu einer rassismuskritischen Bildungsforschung. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–166.
- Jansen, Till/Vogd, Werner (2022): Kontexturanalyse. Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin (2016): Hegemoniale Ästhetiken und ästhetische Gegenstrategien in der postdigitalen Kultur. Antrittsvorlesung an der FAU Erlangen-Nürnberg. [joerissen.name/wp-content/uploads/2017/02/1%C3%B6rissen-Benjamin-2016-preprint.-Hegemoniale-%C3%84sthetiken-und-%C3%A4sthetische-Gegenstrategien-in-der-postdigitalen-Kultur.pdf](http://joerissen.name/wp-content/uploads/2017/02/1%C3%B6rissen-Benjamin-2016-preprint.-Hegemoniale-%C3%84sthetiken-und-%C3%A4sthetische-Gegenstrategien-in-der-postdigitalen-Kultur.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, H. 1, S. 51–70.
- Kenkies, Karsten (2015): Erziehung/Bildung. In: Thoma, Heinz (Hrsg.): Handbuch Europäische Aufklärung. Begriffe, Konzept, Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 161–171.
- Kitchin, Rob (2014/2022): The Data Revolution. A Critical Analysis Of Big Data, Open Data & Data Infrastructures. 2. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Koch, Dirk (1999): Die Brüsseler Republik. In: Der Spiegel, Nr. 52 vom 26.12.1999, S. 136.
- Kraft, Volker (2004): Erziehung zwischen Funktion und Reflexion oder: die Erziehung der Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 152–171.
- Kraft, Volker (2021): Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lévi-Strauss, Claude (1962/1973): Das wilde Denken. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1984/1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987/2018): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1990/2018): Die Wissenschaft der Gesellschaft. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995/2018): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1996/2004): Einführung in die Systemtheorie. Hrsg. von Dirk Baecker. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002/2017): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marcuse, Ludwig (1964/1998): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. 3. Aufl. München: dtv.
- Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Sonderdruck. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2021): Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Meseth, Wolfgang (2023): Konturen des Pädagogischen. Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. In: Zeitschrift für Pädagogik 69, H. 4, S. 466–480.
- Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.) (2016): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS.
- Meyer-Drawe, Käte (1992): „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Weinheim, Basel: Beltz, S. 93–103 (Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft).
- Nassehi, Armin (2021): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: Beck.
- Nida-Rümelin, Julian (2021): Digitaler Humanismus. In: Hauck-Thum, Ute/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J. B. Metzler, S. 35–38.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2024): Privater E-Mail-Verkehr zwischen Arnd-Michael Nohl und Florian Döbmeier im Nachgang zur Arbeitstagung „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zitiert mit freundlicher Genehmigung von Arnd-Michael Nohl am 16. Juli 2024.
- Ode, Erik (2020): Poststrukturalismus. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 677–687.
- Reichert, Jo (2003/2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/2016): Emile oder Über die Erziehung. 13., unv. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 4, S. 536–550.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 7–28.
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 2. Aufl. Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1994): Fremde, Barbaren und Menschen. Vorüberlegungen zu einer Soziologie der ‚Menschheit‘. In: Fuchs, Peter/Göbel, Andreas (Hrsg.): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 72–91.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): „Bildung in Zeiten von Corona. Voll digital in die pädagogische Regression“. [deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/voll-digital-in-die-paedagogische-regression/](https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/voll-digital-in-die-paedagogische-regression/) (Abfrage: 01.06.2025).

- Thompson, Christiane (2017): „Diesem Ding (es sey was es wolle) einen anderen Nahmen zu geben“. Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 111–123.
- Thompson, Christiane (2021): *Praktiken und Formen der Theorie. Konturen der „Wissensarbeitsforschung“*. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11–31.
- Wulf, Christoph (1997): Vorwort. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 13–14.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): *Homo Educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie*. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
- Zuboff, Shoshana (2018): *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Aus dem Englischen von Bernhard Schmid. Frankfurt a. M., New York: Campus.

# Von User\*innen und Spieler\*innen

## Eine bildungswissenschaftliche Betrachtung

*Florian Krüchel und Manuel Neubauer*

### 1 Einleitung

Im Folgenden wird unter Berücksichtigung der (digitalen) Anrufungen die Figur der User\*in im Kontext der Unmündigkeit diskutiert. Es wird dabei die These vertreten, dass Menschen in einer *smarten* Welt in ein Abhängigkeitsverhältnis der (selbstverschuldeten) Unmündigkeit geraten, welches durch die Figur des spielenden Menschen als sich selbst entwerfendes Wesen partiell durchbrochen werden kann. Im Anschluss an Felix Stalder lässt sich die heutige Gesellschaft als eine „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2017) beschreiben. Es ist eine Form der Gesellschaft, in der das Digitale alle Bereiche des Lebens und der menschlichen Zusammenschlüsse durchdringt. Ein Rückzugsort beziehungsweise Ort des kritischen Blicks, der lange Zeit im Analogen gesehen wurde, ist in dieser Gesellschaft nicht mehr vorhanden. Vielmehr verschleiert diese obsolet gewordene Trennung zwischen analog und digital, die in einigen klassischen Argumentationsmustern noch genutzt wird, die Bedeutung des Digitalen für alle Bereiche des Lebens. Daran anschließend stellt Jörg Noller heraus, dass es für die Philosophie wie auch deren geisteswissenschaftliche Pendanten der einzelnen Fächer zur Aufgabe werden muss, kritisch Stellung zu nehmen (vgl. Noller 2021, S. 39 f.) beziehungsweise neue Formen des kritischen Verhältnisses in einer Kultur der Digitalität zu entwickeln. Diese Gesellschaftsform sowie die mit ihr verbundenen Aufgaben und Problemstellungen bilden die Grundlage der hier vorgestellten Argumentation.

Auf das Thema bezogen, zeichnet sich eine Kultur der Digitalität unter anderem durch ihr Smartsein aus. Mit dem Begriff smart sind Strukturen verbunden, die den Menschen ihren Alltag erleichtern. Es sind die vielen soft- und hardwaregebundenen Helfer\*innen des Alltags, die einerseits Probleme lösen sowie Aufgaben übernehmen und auf der anderen Seite neue Formen hegemonialer Abhängigkeit schaffen. Menschen begeben sich in diesen smart gestalteten gesellschaftlichen Zusammenschlüssen in neue Formen von partiell selbstverschuldeten Abhängigkeiten, ohne diese in der alltäglichen Nutzung kritisch-reflexiv zu befragen. Dabei verstehen sie sich als vermeintlich freiheitliche Wesen und übersehen die neuen hegemonialen Strukturen dieser veränderten Weltzugänge.

Hinter den vielgestaltigen Interfaces, also den sichtbaren Zugangspunkten des Netzes wie Homepages, Apps & Co., welche die alltäglichen Zugriffs- und Anwendungsmöglichkeiten festlegen, werden die Ordnungen und Strukturen des Digitalen oft unsichtbar. Menschen sehen zum Beispiel nicht, welchen Kategorien sie aus welchen Gründen durch Algorithmen zugeordnet werden. Vielmehr wird der Zugang zu diesen durch die Unkenntnis von Programmiersprachen wie auch durch Interessen der Programmierer\*innen und der dahinterstehenden Unternehmen erschwert.

Ein möglicher Umgang mit diesen veränderten Anrufungs- und Ordnungsschemata können Formen des Spielens sein. Sie stellen (Welt-)Zugänge dar, die sich funktionalistischen Logiken entziehen und, so die hier vertretene These, ein kritisches Verhältnis zu den (Ein-)Ordnungen eröffnen. Dabei steht der „Möglichkeitssinn“ (Dörpinghaus/Uphoff 2012, S. 138) im Fokus, der auf die Problematik verweist, dass die Welt auch anders sein könnte. Bestimmte Formen des Spielens eröffnen in diesem Kontext Möglichkeiten, wie Menschen in smarten Umgebungen einer Kultur der Digitalität nicht dermaßen unmündige User\*innen sein müssen. Kurzum: Es steht die Problemstellung im Mittelpunkt, wie eine Post-Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität zu entwickeln ist.

In einem ersten Abschnitt gilt es daher die Figur des als User\*in angerufenen Menschen näher zu beleuchten und die hegemonialen Strukturen der Einordnung aufzuzeigen. Daran anschließend ist die Frage zu stellen, welche Möglichkeiten das Spielen mit den Strukturen und Ordnungen in einer Kultur der Digitalität eröffnet und wie sich eine Haltung des Spielens mit Ordnungen von einem klassischen Spielbegriff unterscheidet. Abschließend wird die Option, nicht dermaßen unmündig zu sein, unter der Perspektive des poetischen Entwurfs skizziert, der im Anschluss an die im Spielen eröffneten Möglichkeiten die Relevanz für Theorien der Bildung aufzeigt.

## **2 Der Mensch als User\*in**

Im folgenden Abschnitt ist zuerst die Figur der Anrufung und die damit verbundene Subjektivierung zu umreißen, um daran anschließend die Anrufung als smarte User\*in in ihrer Problemgestalt zu skizzieren und zu diskutieren.

Die Szene der Anrufung bei Louis Althusser ist zentraler Bezugspunkt verschiedener theoretischer Diskurse und Analysen rund um das Subjekt beziehungsweise um Formen der Subjektivierung. Für Althusser entstehen Subjekte erst mit einer von ihm als juristisch benannten Ideologie und dem mit ihr aufkommenden Begriff des Subjekts (vgl. Althusser 1977, S. 140). Diese Bezeichnung impliziert eine Form der (An-)Ordnung von Individuen, die aus der mit dem Begriff verbundenen Ansprache, verstanden als Anrufung, entsteht. In diesen Formen der Anordnung von Individuen ergibt sich „das (materielle) Verhalten

des besagten Subjekts“ (ebd., S. 137). Herauszustellen ist, dass die Anrufung der Individuen als Subjekte gleichsam impliziert, dass die sich in ihr befindlichen Menschen sich zugleich außerhalb wännen und hegemoniale Einbindungen verneinen. Bereits bei Althusser findet sich die These, die auf eine Verschleierung dieser Eingebundenheit hinweist. Anrufungsprozesse sind in der Regel für die Angerufenen nicht ohne Weiteres als solche ersichtlich (vgl. ebd., S. 143).

In der an Michel Foucault anschließenden Forschung ist die Theorie Althusser's in besonderem Maß an die Szene des Rufs des Polizisten geknüpft. Sie ist Ausgangspunkt rund um die Diskurse von Subjektivierung oder im Anschluss an Judith Butler von Subjektivation (vgl. Butler 2013, S. 187). Dabei stellen der Ruf wie auch die Antwort als Akte der Sprachlichkeit den zentralen Bezugspunkt dar (vgl. ebd., S. 101). Foucault schwächt diesen in seiner Stärke gegenüber Althusser ab, indem er die diskursive Erzeugung von Momenten der Anrufung in den Mittelpunkt rückt (vgl. ebd., S. 10) und den rein verbalen Akt des Rufs weitet. Neben der allseits bekannten Szene des Polizisten und dem Ruf „He, Sie da!“ (Althusser 1977, S. 142) verweist Althusser ebenfalls auf das Klopfen eines Freundes an eine Tür, auf das eine Stimme fragt „Wer ist da?“ (ebd., S. 141) und die Antwort lautet „Ich bin's!“ (ebd.). Diese Szenen verdeutlichen, wie in den von Althusser analysierten ideologischen Staatsapparaten Menschen als Subjekte (an)rufen, angerufen werden und antworten. Erst durch diese Akte der Anrufung werden „Individuen in Subjekte ‚transformiert‘“ (ebd., S. 142) beziehungsweise finden dadurch Formen der Subjektivierung statt, die schließende wie auch öffnende Momente in einem hegemonialen Verständnis in sich tragen. Insbesondere die zweite Szene des Klopfens an eine Tür und die Antwort darauf verdeutlicht die Alltäglichkeit dieser Prozesse. Menschen werden dabei einerseits erst durch den Ruf mit all den Ideen rund um Freiheit und Autonomie subjektiviert, andererseits ordnen sie sich im gleichen Moment dem Ruf beziehungsweise dem Klopfen unter. Es ist das Paradoxon beziehungsweise ein dialektischer Prozess zwischen Ent-Unterwerfung und Unterwerfung, auf den unter anderem Butler hinweist (vgl. Butler 2013, S. 18, 187).

„Subjektivation besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht oder erhält. ‚Subjektivation‘ bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung. Ins Leben gerufen wird das Subjekt, sei es mittels Anrufung oder Interpellation im Sinne Althusser's oder mittels diskursiver Produktivität im Sinne Foucault's, durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht.“ (Ebd., S. 8)

Althusser's Einbindung der Anrufung in den Kontext ideologischer Staatsapparate kann einerseits als obsolet gelten. Andererseits kommt damit zum Ausdruck, dass Gesellschaften und die mit ihnen verbundenen Ordnungen immer die An-

rufungen für ihre konkreten beziehungsweise benötigten Subjektivierungsweisen aussprechen (vgl. Althusser 1977, S. 142). Kurzum: Gesellschaften rufen in ihrem jeweils eigenen Verständnis Menschen als Subjekte an, sie subjektivieren sie. Unterstützt werden diese Formen der Subjektivierung durch Anrufungen pädagogischer Institutionen, welche Althusser an dem ideologischen Staatsapparat Schule aufzeigt (vgl. ebd., S. 129). Es ist für Althusser die zentrale Instanz der dauerhaften Reproduktion gesellschaftlicher Ordnungen (vgl. Butler 2013, S. 111), die Menschen zu Subjekten macht.

Auch wenn die zugrunde liegende gesellschaftliche Struktur bei Althusser als überholt gelten kann, eröffnet die Figur der Anrufung diverse Felder, die es in einer Kultur der Digitalität zu erneuern gilt und bei denen auch Institutionen sowie Diskurse der Pädagogik wieder in den Mittelpunkt rücken. Es ist zu fragen, unter welcher Perspektive und mit welcher Intention angerufen wird. Welche Akteur\*innen sind die (an)rufenden Erzieher\*innen und Lehrer\*innen? Welcher Diskurs und welche Sprachlichkeit wird für die Anrufung verwendet und wie wird diese inszeniert?

Anrufungsakte widerfahren dem Menschen nicht abstrakt, jenseits jeder Erfahrung, sondern finden in interaktiven, alltäglichen wie auch kulturell geprägten Situationen statt, die mit Erwartungen an das einzelne Individuum verbunden sind (vgl. Bröckling 2012, S. 134). Der Blick sei demnach auf die menschliche Interaktion mit und in digitalen Technologien in einer Kultur der Digitalität gerichtet. Das besondere an diesen Technologien ist, dass sie in ihrer Grundlegung binär codiert sind. Ihr Code, verstanden als eine Möglichkeit des Ausdrucks und Austauschs, entspricht nicht der alphanumerischen Sprache. Durch veränderte Codestrukturen, auf die unter anderem Vilém Flusser (vgl. Flusser 1997, S. 22) erstmalig verweist, entstehen neue Formen oder Varianten der diskursiven Anrufung und somit auch neue Formen hegemonialer Einbindung. Dementsprechend ist der Code digitaler Technologien nur Expert\*innen, in dem Fall Programmierer\*innen, semantisch verständlich. Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass in heutigen Programmstrukturen auch die Expert\*innen immer nur sehr partiell die Möglichkeit haben, die Codestrukturen zu erfassen und zu verstehen. Ihre Produkte, in Form des Codes, öffnen sich erst durch ikonisierende Interfaces der Allgemeinheit (vgl. Hartmann 2003, S. 42 f.). Durch sie entsteht die Möglichkeit der Nutzung digitaler Technologien und mit dieser Nutzung wirken veränderte Formen der Anrufung. Mit dem Zugang über diverse Interfaces verbreitet sich eine Kultur der Digitalität, in der die breite Masse vermittelten Kontakt zu den neuen Codeformen hat. Sie öffnen eine Expert\*innenwelt für die Gesellschaft zur Nutzung, in der allerdings eine Veränderung des Codes und der Interfaces den Expert\*innen vorbehalten bleibt. Eine „Umnutzung“, wie sie in Formen des Spielens möglich wird, ist intentional oder auch funktional nicht vorgesehen. Interfaces sind somit simulierte Umgebungen, die als Schnittstelle zu dahinterstehenden Funktionsweisen digitaler Technologien und deren Pro-

grammiersprachen respektive Codestrukturen dienen (vgl. Nassehi 2019, S. 208). Sie verdecken durch ihre intendiert intuitive und damit smarte Darstellungsweise die komplexen datenverarbeitenden Vorgänge der algorithmischen Codes und die dadurch entstehenden hegemonialen (Ein-)Ordnungen. Die Visualisierung durch das Interface verbirgt die Technologie, also die Technik wie auch die Codestrukturen, die dahinterliegen (vgl. Chun 2016, S. 296). Gleichzeitig ermöglicht es für breite Teile der Gesellschaft die Nutzung von digitalen Technologien, ohne deren Funktionsweise verstehen zu müssen. Menschen bewegen sich somit alltäglich in smarten Umgebungen, ohne mit den dahinterliegenden Strukturen konfrontiert zu werden.

Smarte Technologien nehmen Menschen Aufgaben ab, sie erleichtern ihnen das Leben wie zum Beispiel bei der Steuerklärung oder im Wissenschaftskontext bei der Erstellung von Wissensdatenbanken. Dabei reduzieren sie vordergründig Komplexität, versprechen ein schöneres, sichereres, einfacheres Leben wie zum Beispiel beim Smart Home und dringen mit diesem Versprechen in viele Lebensbereiche ein beziehungsweise werden Teil von diesen. Die vordergründige Einfachheit der Interfaces verdeckt dabei häufig ein komplexes hegemoniales System der Präskription und der Deskription wie auch der Überwachung und Datensammlung. Das Ökosystem der Anbieter\*innen besteht darin, „die Nutzer mit unverzichtbaren Services einzukreisen, welche zugleich als unsichtbare Zäune fungieren“ (Sprenger/Engemann 2015, S. 42). Mit anderen Worten: Die Funktionsweise des Codes ist für die Nutzer\*innen der Technologie in der Anwendung nicht von Interesse. Menschen können Lesende sein, ohne die Sprache respektive den Schriftcode zu verstehen. Nutzung und Verständnis bedingen sich in einer Kultur der Digitalität nicht gegenseitig und heben sich dadurch von schriftsprachlichen Kulturen ab. Dies kann als ein erster Hinweis angesehen werden, dass in einer Kultur der Digitalität eine neue Form der selbstverschuldeten Unmündigkeit entsteht. Auch für Programmierer\*innen und Plattformbetreiber\*innen liegt der Fokus nicht auf dem Verständnis der Funktionsweise durch User\*innen. Vielmehr steht unter dem Stichwort der Usability bei der Programmierung eine möglichst intuitive, das heißt smarte Nutzungsweise im Vordergrund, also eine Nutzungsweise, die den Code in den Hintergrund rückt und Störungen wie auch Unterbrechungen versucht zu verhindern. Usability, in der deutschen Version als Gebrauchstauglichkeit übersetzt, wird dabei vom Deutschen Institut für Normung als das „Ausmaß, in dem ein Produkt, System oder Dienst durch bestimmte Benutzer in einem bestimmten Anwendungskontext genutzt werden kann, um bestimmte Ziele effektiv, effizient und zufriedenstellend zu erreichen“ (DIN e.V. 2021, S. 147) definiert. Diese Definition zeigt auf, dass bei der Programmierung konkrete Anwendungskontexte und Ziele für die Technologie unter dem Fokus der Effizienz und Effektivität mitgedacht werden müssen. Die Anwendungskontexte, also Bereiche in denen der Code als smarte Erleichterung genutzt respektive gebraucht wird, sind hierbei zentral, da die Algorithmen, welche den Technolo-

gien zugrunde liegen für diese Anwendungskontexte programmiert sind. Algorithmen müssen eine Situation, also einen Anwendungskontext, daher immer bereits als eine(n) bestimmte festlegen, bevor sie in diese(n) eintreten (vgl. Allert/Richter 2020, S. 20). Sie bestimmen eine Situation damit immer schon in einem gewissen Anwendungskontext mit einem „richtigen“ Gebrauch und können diese nicht variieren. Es wird bereits im Entstehungsprozess der Algorithmen festgelegt, was möglich sein soll und was ausgeschlossen bleibt. Dadurch positionieren sie den Menschen in eben diesem Anwendungskontext als User\*in, der\*ie nur innerhalb dieses Kontextes handeln kann oder soll. Da die intuitive Nutzung eine Reflexion der Funktionsweise nicht vorsieht, werden smarte Technologien meist als Werkzeuge für vorgegebene Zwecke verwendet, wie sie alternativ verwendet werden könnten, kommt dabei oft nicht in den Blick.

Der Usability-Berater Steve Krug beschreibt den ersten Grundsatz der Usability dementsprechend als „[d]on't make me think!“ (Krug 2014, S. 11) und verdeutlicht, dass User\*innen verstehen müssen, was sie mit der jeweiligen Technologie machen können, ohne lange nachzudenken (vgl. ebd.). Reflektieren ist unerwünscht, weil nicht benutzerfreundlich. „Solange die Technik funktioniert, ist sie kognitiv anspruchslos [...]“ (Nassehi 2019, S. 208), stellt Armin Nassehi fest. Sie funktioniert meist reibungslos und intuitiv für jene Zwecke, für die sie entwickelt wurde. Die Ziel- und Zwecksetzung aber ist durch ein intuitives Interface, vor das der Mensch, angerufen als User\*in, für den Anwendungskontext positioniert wird, bereits festgelegt. Sie wird dem Menschen sozusagen durch Anrufungsprozesse sozialisiert, ohne ihn auf diese unwiderruflich festzulegen, eine alternative und selbstbestimmte Handlungsweise ist zumindest potenziell stets möglich. Die ästhetische Visualisierung lädt zur Nutzung ein, verdeckt aber dabei die Funktionsweise, verdeckt den Code wie auch die Ordnungssysteme dahinter. Die Nutzung steht für den Anwendungskontext und damit das Interface stets im Vordergrund.

Diese Anrufung als User\*in, welche\*r die Technologien im festgelegten Kontext nutzt, ist eng verknüpft mit den datenspeichernden und datenverarbeitenden Funktionsweisen smarterer Technologien. Hierbei stehen vor allem die Objektivität und Neutralität, die Daten oft zugesprochen werden, in der Kritik. Daten sind nicht neutral und objektiv, sondern hochgradig performativ, da sie in einem gewissen abgegrenzten Kontext erhoben und mit einer spezifischen Perspektive und Intention ausgewertet werden. Daher repräsentieren sie Welt nicht, sondern verändern und entwerfen Welt (vgl. Verständig/Stricker 2022, S. 26), das heißt, aus den als neutral bezeichneten Daten geht ein spezifisches eingegrenztes Verständnis der Welt hervor. Dies ist nicht ausschließlich, aber besonders durch Personalisierungsprozesse ersichtlich. Auf Grundlage von (Nutzungs-)Daten werden Muster errechnet, von denen ausgehend durch deskriptive und präskriptive Musterbildungen Profile von Individuen entstehen. Auf Grundlage dieser Profile treffen Algorithmen in Form von smarten Technologien Entscheidungen, die

auf Prognosen und Wahrscheinlichkeiten basieren, auf die User\*innen (oftmals in visueller Form) zurückgeworfen werden. Sie werden unter einer spezifischen Perspektive betrachtet und eingeordnet. Damit diese Prognosen möglich werden, findet eine „Simulation des Menschen“ (Spengler 2019, S. 93 f.) statt. In dieser wird der Mensch aus seinen Daten heraus als Datensubjekt errechnet (vgl. ebd., S. 95; Faßler 2019, S. 191) und in diesem Modus zu einem (Daten-)Objekt. Diese mithilfe von Daten erstellten Muster und Profile haben erheblichen Einfluss auf menschliche Handlungs- und Orientierungsweisen. Algorithmen müssen Situationen immer bereits als bestimmte setzen, da Unbestimmtheit in einem Code der Eindeutigkeit nicht möglich ist. Dadurch geben sie einen „richtigen“ Umgang implizit vor, wobei Daten nur im Falle dieser „richtigen“ Nutzung brauchbar respektive verwertbar sind. Ausgewertet werden die Daten durch Algorithmen immer im Sinne des vorgegebenen Nutzungskontextes (vgl. Allert/Richter 2020, S. 20). Die „richtigen“ und damit für User\*innen smarten Vorhersagen und Entscheidungen (z. B. wie stark das Haus geheizt wird, welche Suchvorschläge angezeigt werden, wie kreditwürdig Individuen sind, welches Training auf dem Plan steht) werden nur im Sinne der konformen und korrekten Nutzung getroffen. Oder, um zurück auf die Thesen Nassehis zu kommen, sie werden nur dann kognitiv anspruchslos funktionieren und das Leben erleichtern. Gleichzeitig entwerfen sie dabei Bilder des guten Lebens (vgl. Spengler 2019, S. 95) und geben implizite Vorschläge, was User\*innen gefallen und interessieren soll (vgl. Unterberg/Jörissen 2021, S. 35). Diese Vorschläge stellen wiederum eine Anrufung dar.

Kurzum: Smarten Technologien sind Zwecke und Ziele eingeschrieben, die Gebrauchsweisen prinzipiell nicht bindend festlegen. Alternative und abweichende Nutzungsweisen sind möglich, aber nicht intuitiv gegeben und daher unwahrscheinlich. Der Umgang mit der Technologie liegt bei den Menschen, denen durch visualisierte Interfaces und Usability-Ansprüche aber bereits ein bestimmter Gebrauch vorgegeben ist und die unter dieser Perspektive angerufen werden. Durch diesen „richtigen“ Gebrauch funktionieren smarte Technologien anspruchslos und erleichtern das Leben und Handeln. Gleichzeitig entspricht dies einer unreflektierten Nutzung zu fremdgesetzten Zielen und Zwecken und unterscheidet sich grundlegend von selbstbestimmtem Handeln. Interfaces, die eine intuitive Nutzung ermöglichen und gleichzeitig verlangen, rufen den Menschen als User\*in an, indem sie ihn für ein bestimmtes Verhalten, eine „richtige“ Nutzung programmieren. So stellt Flusser in Bezug auf Technobilder fest, dass „wir nicht eigentlich zum Handeln, sondern zum Funktionieren, zum roboterartigen Verhalten programmiert werden“ (Flusser 1993, S. 57). Berechnungen und Prognosen menschlicher Verhaltensweisen basieren auf Datensammlungen, die nur dann brauchbar sind, wenn sie einer korrekten, das heißt der von der Programmierung intendierten Nutzungsweise entsprechen. Die Anrufung als User\*in basiert vor allem auf dieser Intention der Berechenbarkeit und Planbarkeit. Da die Anrufung als User\*in diese\*n jedoch nicht ausschließlich unter ihre

Ordnungen unterwirft, sondern zugleich eine Selbstpositionierung stattfindet, können sich die so Angerufenen zu dieser Anrufung verhalten. In diesem antwortenden Verhalten liegt die Möglichkeit eines freien spielenden Handelns, verstanden als *anders antworten*, was einen Raum eröffnet, in dem Menschen nicht dermaßen User\*in sind.

### 3 Spielen

Im Anschluss an die Ausführungen Johan Huizingas ist der Mensch neben dem Homo faber ein Homo ludens (vgl. Huizinga 1938/2007, S. XV). Das Spiel und für die weiteren hier verfolgten Thesen wichtiger, das Spielen, verstanden als Handlung, ist somit zentraler Bestandteil des menschlichen Lebens. Spielen hat für Huizinga eine lebensbestätigende Wirkung und wird somit zur zentralen anthropologischen Kategorie (vgl. ebd., S. 2). Da die Menschen spielen können, unterscheiden sie sich von den mechanischen Dingen und deren mechanischen Vorgehensweisen (vgl. ebd., S. 6). Sie grenzen sich von Software wie auch von Codes ab, die im hier vertretenen Sinn in einem weiten Verständnis mechanisch, also Regeln befolgend sind und somit nicht spielen können. Das Spielen durchzieht das menschliche Leben und ist zentraler Bestandteil der menschlichen Kultur, daher auch der Kultur der Digitalität. Es ist mit Huizinga eine „bestimmte Qualität des Handelns“ (ebd.), die sich von dem „gewöhnlichen Leben unterscheidet“ (ebd.).

„Spiele sind Wirklichkeiten, in denen es – bei aller inhaltlichen Verschiedenheit – um die Wirklichkeit der Wirklichkeit geht. Das Spiel steht, anders gesagt, in einem eigentümlichen Verhältnis zu den selbstverständlichen Gewissheiten der gesellschaftlichen Wirklichkeit.“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 10f.)

Spiele bleibt zwar auf das gewöhnliche Leben bezogen, spielt aber mit dessen Notwendigkeiten und Konventionen (vgl. ebd., S. 12f.). Es lässt sich von einer Abkopplung, einer Distanzierung von dem Alltäglichen durch das Spielen sprechen, was in aller Allgemeinheit einen Raum der Freiheit eröffnet, so Gunter Gebauer und Christoph Wulf (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 191). Dieser Raum der Freiheit ist gestaltet durch die im Spielen entstehende Verfügbarkeit von sonst Unverfügbarem. Scheinbar eindeutige Notwendigkeiten werden zur Disposition gestellt. Dieser Raum wird in dem hier vertretenen Verständnis durch die Perspektive des Spielens mit Ordnungen relevant. Im Spielen werden Möglichkeitsräume gestaltet, die die Gültigkeit etablierter Ordnungen relativieren, Kontingenz offenlegen und damit alternative Selbstverhältnisse eröffnen (vgl. Schäfer/Thompson 2014, S. 15f.). Die folgende Argumentation bezieht sich somit eben nicht auf Gesellschaftsspiele, Computerspiele oder ähnliches, sondern auf ein Spielen mit Gesellschaft und deren Ordnungsschemata. Im Sinne der Katego-

risierung von Spielen durch Roger Caillois kommen vor allem Spiele der Kategorie Mimicry in den Blick, die sich auf den\*ie Spieler\*in selbst beziehen. Diese Spielformen zielen nicht auf die Veränderung der Welt, sondern auf Veränderungen der Spieler\*innen (vgl. Caillois 2017, S. 42), wodurch sich auch die Bedeutung der Welt verändert. Ziel ist es weiterhin, den Begriff des Spielens für eine Kultur der Digitalität zu schärfen, der in vielen Diskursen seinen Niederschlag häufig auch als subversives Moment findet.

Den Raum der Freiheit als Spielende verbindet Flusser als einer der ersten mit einer durch digitale Codes, bei Flusser den Technocode, strukturierten Welt. Er sieht neben den hegemonialen Strukturen in den Möglichkeiten der Programmierung neue Formen des Spielens angelegt, die veränderte kulturelle Zusammenschlüsse wie auch Handlungsformen nach sich ziehen (vgl. Flusser 1990, S. 120; o. J., S. 1). Implizit verweist er auf den schon angeführten Möglichkeitssinn, der im Spielen mit Ordnungen den Raum des Möglichen als gleichgestellt zur sogenannten Wirklichkeit aufzeigt und alternative Handlungsformen im Spielen eröffnet. Es kommt zum Ausdruck, dass das Spielen immer mit einer Wirklichkeit verknüpft ist und sich nicht gänzlich von dieser abhebt. Allerdings ist das Spielen nicht von der Logik dieser referenziellen Wirklichkeit abhängig (vgl. Schäfer/Thompson 2014, S. 12), sondern überschreitet diese im Spielen. „Es bedarf des Normalen, Üblichen und Wirklichen, welches vom Spiel ausgesetzt, in gewisser Weise negiert wird, wovon Spiel sich abhebt. Spiel bleibt ,durch Unterlaufen und Überspielen an das zurückgebunden, wovon es sich abstößt“ (Weiß 2014, S. 38). Das Spielen findet einerseits in einer Kultur der Digitalität statt, überschreitet diese codestrukturierte Kultur aber andererseits durch ein Spielen mit Codes, das heißt mit den Programmiersprachen oder in und mit den Interfaces selbst. Es ist eine spielende Haltung, die einen Raum der Möglichkeiten eröffnet. Beide Varianten dieser spielerischen Haltung werden als bedeutsame Formen des Spielens in einer Kultur der Digitalität angesehen. In dem hier vertretenen Ansatz ist es wichtig, darauf zu verweisen, dass Menschen nicht Programmierer\*innen sein müssen, um dieser Idee des Spielens nachzukommen. Vielmehr sind die Programmierer\*innen nicht allein durch die Kenntnisse der Codes zum Spielen prädestiniert. Es bedarf einer Haltung, die das Spielen zulässt, welche die im Möglichkeitssinn liegende Offenheit spielend fasst. Das heißt, Menschen müssen nicht zwangsläufig eine Programmiersprache beherrschen, um zum\*r Spieler\*in zu werden, sondern können auch schon in den smarten Interfaces eine spielerische Haltung einnehmen. Beispielhaft kann hier auf das Malen von Bildern in Sport-Apps wie Runtastic oder Strava (vgl. Hundert 2023, o. S.) verwiesen werden, durch die eine spielerische Haltung und eine nicht vorgesehene Umnutzung stattfindet. Entscheidend ist hierbei, die Zweckfreiheit des Spielens hervorzuheben, die sich gegen Intentionen des Optimierens oder Vereinfachens bestimmter Praktiken und Ziele richtet. Spielen im hier verstandenen Sinn richtet sich gegen instrumentalisierte und funktionalisierte Formen des Spielens, wie sie unter anderem als

Gamification (vgl. Weiß 2014, S. 35) in vielen smarten Umgebungen integriert ist. Es ist vielmehr ein Spielen mit Ordnungen zum Beispiel der Sport-Apps in einer Kultur der Digitalität, das explizit nicht der Kenntnis von Programmiersprachen bedarf und die zugrunde liegende Teleologie suspendiert. „Spiele reflektieren die Kontingenz, die Grundlegungsproblematik sozialer Ordnungen und korrespondierender Selbstverständnisse“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 16).

Bei dem Ansatz des Spielens in einer Kultur der Digitalität befinden sich aber auch im Anschluss an Flusser die Spieler\*innen in einem Paradoxon der Programmierung. Einerseits ermöglicht die Programmierung, das Digitale, eine neue Form des Spielens mit Welt und andererseits werden die Menschen durch die entstehenden Formen der Anrufung sozialisiert. Dabei kommt zum Ausdruck, dass die Spieler\*innen keine Außenstehenden sind, sondern in weiten Teilen ihrer Eingebundenheit in einer Kultur der Digitalität nicht entkommen. Nur vereinzelt eröffnet die spielerische Haltung eine partielle, temporäre Auflösung der Eingebundenheit. Es spiegelt sich in dieser Doppelstruktur das Paradoxon der Subjektivierung wider.

Dieses Spielen, unter anderem mit und im Code einer Kultur der Digitalität, ist gleichsam ein freies Handeln, weil es nicht befohlen wird. Ein befohlenes Spiel beziehungsweise Spielen wäre im Anschluss an Huizinga kein Spielen mehr (vgl. Huizinga 1938/2007, S. 12). Es ist ein Spielen, das sich den funktionalistischen Momenten wie auch der Effizienz entzieht (vgl. Weiß 2014, S. 35 f.), indem es Räume eröffnet, in denen Handlungen weder Zwecke erfüllen noch gelingen müssen (vgl. ebd., S. 51). In diesen Spielräumen werden vorherrschende Ordnungen und die mit ihnen einhergehenden Handlungsaufforderungen mit Handlungen anderer, alternativer Ordnungen konfrontiert und in Relation zu diesen zu bloß möglichen Ordnungen degradiert. In diesem Kontext kann die spielerische Haltung mit Foucault als *ein Nicht-dermaßen-regiert-Werden* gewertet werden und stellt zumindest in Teilen ein Aufbrechen der Position des smarten Nutzens dar. Sie relativiert beziehungsweise suspendiert den Stellenwert des Nutzens, verweist auf den Möglichkeitssinn und eröffnet durch diesen alternative und subversive Möglichkeiten des Handelns in smarten Umgebungen. Im Spielen werden einzelne Anrufungen partiell ausgesetzt, ersetzt und auch überschritten. „Die damit einhergehende spielerische Aufhebung des rationalen Welt- und Selbstverhältnisses, auch wenn nur im Spielen möglich, wirkt subversiv auf die Wirklichkeit, sie wird respektiert und gleichzeitig unterlaufen bzw. überspielt“ (Weiß 2014, S. 43). So stellt das spielerische Handeln für den Menschen selbst ein Risiko dar. In dem Einlassen auf das Spiel „überspielt“ (Gadamer 2010, S. 111 f.) einen dieses. Es löst einen partiell auf, stellt den Menschen infrage und ermöglicht dies in einer partiellen Deadressierung, Desobjektivierung wie auch Depositionierung gleichermaßen. Dafür benötigt der\*ie Spielende den\*ie Andere. Es braucht ein Gegenüber, nicht unbedingt als Mitspieler\*in, aber es muss dieses Andere in seiner Wechselwirkung mitgedacht werden (vgl. ebd., S. 111). Kurzum: Es findet

eingebunden in einen kulturellen Raum, in einer Kultur der Digitalität statt. In diesem Spielen zeigt sich eine paradoxe Doppelstruktur, in der Menschen einerseits zu sich selbst kommen, sich selbst aufs Spiel setzen und andererseits ein\*e Andere\*r werden (vgl. Gebauer/Wulf 2003, S. 149). „Im Spiel, und nur dort, gelingt es spielerisch, d. h. mit Leichtigkeit, einerseits sich selbst zu verändern oder andererseits die Welt umzugestalten“ (Weiß 2014, S. 39).

Für die Verwendung des Begriffs des Spielens in dem hier bedeutsamen Sinn ist darauf zu verweisen, dass für Huizinga die Regeln eines Spiels unbedingt bindend sind und ein Übertritt dieser Regeln die Spielwelt und damit das Spielen zerstört. Ein\*e Spieler\*in, die sich den Regeln widersetzt, ist für Huizinga eben ein\*e Spielverderber\*in (vgl. Huizinga 1938/2007, S. 18f.). In dem hier gewählten Zugang wird allerdings eine ähnliche Rolle relevant, nämlich die des\*er Falschspielers\*in. Es ist eine Rolle innerhalb des Spiels, die dieses nicht zerstört, aber dennoch die Regeln hinterfragt. Während Spielverderber\*innen durch Regelbruch aus dem Spiel aussteigen und damit durch Offenlegung der „Relativität [...] der Spielwelt [...] dem Spiel die Illusion [nehmen]“ (ebd., S. 19), befindet sich der\*ie Falschspieler\*in in einem Modus des Als-ob. Er\*sie „stellt sich so, als spielte er das Spiel, und erkennt dem Scheine nach den Zauberkreis des Spiels immer noch an“ (ebd.). Der\*ie Falschspieler\*in tritt in eine Distanz zum Spiel, ohne dieses zu verlassen und besitzt dadurch die Freiheit, die Regeln zu verändern (vgl. Flusser o. J., S. 3). Mit der Rolle des\*er Falschspielers\*in wird der Fokus auf einen verändernden Umgang mit dem Code gelegt. Sie kann in einem metaphorischen Verständnis als der spielerische Umgang mit Code, Programmierungen und den damit verbundenen Anrufungen gesehen werden, ohne die spielerische Handlung zu zerstören. „Der Falschspieler respektiert und verletzt die Regeln gleichzeitig. Er tut so, als ob er spielt, und wiederholt damit eine Form des Spiels: so tun, als ob (mimicry)“ (Weiß 2014, S. 45).

Für diese Zugangsweise im Kontext der spielerischen Haltung unter der Perspektive der Ordnungen verändernden Falschspieler\*innenfigur wird wiederum Flusser relevant, der in dem Spielen eine Antwort auf den Ernst des Lebens sieht. In diesem Spielbegriff Flussers, der präzisierter unter dem Begriff des Falschspielens zu fassen ist, ist eine Weise der Empörung gegen die Programmierung, also hegemoniale Ordnung angelegt. Er verbindet die Teilnahme an dem Spiel mit etwas Rebellenhaftem, also einer spielerisch-reflexiven Position. Der\*ie Falschspieler\*in steht in Distanz zum Spiel, ohne es zu verwerfen. Er\*sie weiß, dass das Spiel ein Spiel ist und ist dadurch nicht an die unbedingten Regeln gebunden, und nimmt dieses nicht ernst (vgl. Flusser o. J., S. 3). Es ist ein Heraus-treten aus etwas, das Huizinga mit dem Terminus „eigentliches Leben“ (Huizinga 1938/2007, S. 13) bezeichnet, und damit ein Eröffnen des spielerischen Seins in Kontingenz. Im spielerischen Handeln folgen Menschen einer anderen, einer spielerischen Ordnung (vgl. Gebauer/Wulf 2003, S. 143) und spielen eben auch als Falschspieler\*innen mit dieser.

„In ihnen zeigen sich die Prinzipien, nach denen eine Kultur organisiert ist, wie ihre Hierarchien konstruiert und Entscheidungen getroffen werden, wie Macht verteilt und Denken strukturiert wird. Eine solche Ordnung wird nicht in Spielen erzeugt, wie Huizinga irrtümlich annahm. Aber aufgrund ihrer Darstellung von Ordnung, dadurch dass sie diese in elementarer Weise zur Entscheidung bringen, sind sie daran beteiligt, sie zu formulieren, auszugestalten und manchmal auf die Spitze zu treiben.“ (Ebd.)

Es ist eine ständige Erfindung wie auch Illusion, durch die verwandelte Welten des Spiel(en)s hervorgerufen werden (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 199) und die alltägliche Welt mit ihren Ordnungen zur Disposition steht. Der\*ie Spieler\*in wird in der Bewusstheit zu spielen, zu einer, die die Spielregeln ändern und dichterisch, in dem hier verstandenen Sinn poetisch, erweitern kann, indem er\*sie zur Falschspieler\*in wird (Flusser o. J., S. 3). Im Erweitern und Umdeuten der Spielregeln verlieren diese ihre Eindeutigkeit. Das Spielen als Handlung eröffnet im Kontext des Möglichkeitssinns einen Raum der Aushandlung von Ordnungen, einen Raum der Uneindeutigkeit und Zweckfreiheit, der die Frage nach der Post-Mündigkeit virulent werden lässt.

In diesem poetischen Erweitern lässt sich der Entwurf verorten, in dem sich der Mensch gegen seine Geworfenheit in die Welt wendet und dieser dichterisch poetisch Entwürfe entgegensetzt (siehe Abschnitt 4). In der Bewusstheit des Spielens wird der uneingeschränkte ideologische Glaube an die vorgegebenen Ordnungen aufs Spiel gesetzt. Es ist ein Spielen mit Ordnungen, durch das tradierte und vorgegebene Ordnungen hinterfragt und andere, mögliche Ordnungen ausgehandelt werden können (vgl. Brusberg-Kiermeier 2005, S. 177). Es entsteht ein kontingenter Spielraum mit Code in einer Kultur der Digitalität. Das Falschspielen ist der Ansatzpunkt, um die Rolle der Anrufung als Nutzer\*in infrage zu stellen und damit nicht dermaßen selbstverschuldet unmündige User\*in zu sein. Falschspielen kann als eine Möglichkeit gesehen werden, die Anrufungen des smarten Nutzens reflexiv zu fassen beziehungsweise damit zu spielen. Während das smarte Nutzen stets auf ein Ziel ausgerichtet ist, an dem sich erst die Anrufung als Nutzer\*in vollzieht, ist das Spielen eine wiederholende Bewegung, die an keinem Ziel festgemacht werden kann und dessen einzige Bedeutung im Spielen selbst liegt (vgl. Gadamer 2010, S. 109). Die Spieler\*innen werden zu Poet\*innen, die ihre Welt, ihre Interfaces umgestalten, sie anders nutzen und damit deren Gebrauchstauglichkeit infrage stellen wie auch die damit einhergehenden Ordnungen und Handlungsaufforderungen ihres User\*innenseins hinterfragen. Sie bringen Deutungen mit ins Spielen, entwickeln, in einem metaphorischen Verständnis, neue Spielzüge oder verändern den Raum des Spiel(en)s (vgl. Richter/Allert 2017, S. 243). Sie sind Poet\*innen, die sich im flusserschen Verständnis entwerfen und wie bei Christoph Richter und Heidrun Allert ausgeführt, in poetischen Spielzügen alternative Seinsweisen realisieren (vgl. ebd., S. 251).

Wie hier zum Ausdruck kommt, wird das Spielen unter einer anthropologischen Perspektive ausgelegt. Dabei sind Menschen Spieler\*innen. Im Spielen überschreiten sie zumindest partiell gewisse hegemoniale Anrufungen und Teile der Ordnungen (einer Kultur der Digitalität), werden zum Gegenstand des Spielens. Dafür benötigen Menschen keinen Expert\*innenstatus, sondern erlangen als menschliche Spieler\*innen die Möglichkeiten, mit Regeln und Ordnungen zu spielen.

Im weiteren Verlauf soll die Idee eines Spielens aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive gefasst werden, das eine Möglichkeit darstellt, nicht dermaßen regiert zu werden, nicht dermaßen User\*in zu sein. Dabei stellt sich die Frage nach dem Konzept einer Post-Mündigkeit. Diese steht in Verbindung mit dem Konzept einer poetischen Bildung, welches abschließend Erläuterung findet.

#### **4 Bildendes Spielen?**

Smarte Technologien laden durch ihre Interfaces zur intuitiven Nutzung ein. In dieser kommen die einprogrammierten Ordnungen und hegemonialen Strukturen nicht in den Blick, wodurch Menschen in ihrem User\*innensein unkritisch in fremdbestimmten Ordnungen verweilen. Wenn Menschen Apps nutzen, sich auf Plattformen bewegen oder in ihrem Smart Home wohnen, befinden sie sich in einem Status, der im Anschluss an Immanuel Kant als selbstverschuldete Unmündigkeit (vgl. Kant 1783/2011, A 481) beschrieben werden kann. Diese äußert sich in der Vermessung der User\*innen und der damit verbundenen hegemonialen Einordnung in Nutzer\*innengruppen. Entscheidungen werden in diesen Räumen nur in durch die Programmierung vorgegebenen Bahnen ermöglicht und der Zugriff auf den Programmcode wie auch seine Veränderungen aktiv verhindert.

Diesem steht ein Konzept der Post-Mündigkeit gegenüber. Dieser Begriff konnotiert das Konzept der Mündigkeit der Aufklärung und Moderne neu. In ihm steht im Anschluss an Foucault die adaptierte Idee im Mittelpunkt, nicht dermaßen unmündig zu sein. Es ist eine partielle wie auch temporäre Wendung gegen hegemoniale Strukturen der Macht, die den Menschen in dem hier vorgestellten Fall in Zahlen verobjektivieren. Dies verhindert Möglichkeiten der Subjektivierung, unter der neben disziplinärer Unterwerfung auch widerständiges „Aufbegehren“ (Rieger-Ladich 2004, S. 213) zu verstehen ist. Es ist ein Konzept, das nicht nach dem Zustand der Mündigkeit sucht, sondern danach fragt, nicht dermaßen regiert zu werden. Es verfolgt das Ziel, Modi des partiellen und temporären Aussetzens von Ordnungen zu finden. Dieses Aussetzen impliziert dabei kein Heraustreten aus der Ordnung, sondern nur deren kurzfristige und partielle Unterbrechung und Neuordnung, im Wissen um die gleichzeitige, nicht hintergehbare Eingebundenheit in selbige. „In diesem Sinn sind wir alle Spieler,

homines ludentes, wir spielen ein Spiel, dessen Spielball wir selbst sind“ (Flusser 1990, S. 124).

Das hier ausgearbeitete Konzept des spielenden Menschen kann als eine Möglichkeit gesehen werden, die hegemonialen Strukturen einer Kultur der Digitalität und im besonderen Fall die der angerufenen User\*in partiell zu durchbrechen, was mit einer reflexiven Wendung in Verbindung steht und für die Idee der Post-Mündigkeit tragend wird. Sie kann als eine Möglichkeit gesehen werden, nicht dermaßen unmündige User\*in zu sein. Im Spielen als Falschspieler\*in wird die Anerkennung der tradierten Ordnungen aufs Spiel gesetzt. Es eröffnen sich im Kontext des Möglichkeitssinns alternative Formen der Ausgestaltung, die unter anderem auf die Kontingenz der Ordnungen verweisen. In diesem spielerischen Umgang mit Möglichkeiten eröffnen sich veränderte Formen der Ordnung, welche als Potenziale der Wirklichkeit gelten können.

Zweckfreiheit und Erweiterungen von Regeln sowie Spielzügen sind dabei nur innerhalb des Spielraums möglich. Die sich daraus entwickelnden Denkmöglichkeiten, die sich in diesen Spielräumen eröffnen, sind aber durchaus wirklichkeitsstiftend. Sie öffnen Denkräume, die scheinbare Notwendigkeiten relativieren, indem sie diese als bloße Möglichkeiten unter anderen erkennen. Dadurch werden alternative Ordnungen thematisch, die veränderte Selbstverhältnisse ermöglichen. Die Freiheiten, die sich im Spielen eröffnen, sind in diesem Sinne als spielerische Prozesse der Umdeutung zu verstehen. Sie entziehen sich der Berechenbarkeit und Planbarkeit, wodurch das User\*innensein partiell unterbrochen werden kann. Zugleich eröffnen diese Spiele im Kontext des Möglichkeitssinns Proberäume. Diese bieten Möglichkeiten, die Wirklichkeit poetisch zu erweitern, das heißt, ihr neue Formen des Ordners, neue Möglichkeiten im Verweis auf deren Kontingenz hinzuzufügen beziehungsweise dies probenhalber durchzuspielen. Es ist ein Spielen mit Ordnungen, wodurch sich unter anderem die Möglichkeit ergibt, sich dem User\*innensein zu entziehen, die hier unter dem Begriff der Post-Mündigkeit gefasst wird.

In der im Möglichkeitssinn liegenden Offenheit ergeben sich Fragestellungen, die die Bildungswissenschaften betreffen. Das Spielen gewinnt direkte Relevanz für Bildungsprozesse, ohne dass jedes Spielen einen Bildungsprozess kausal impliziert. In dem Modus des Spielens mit Ordnungen, dem Spielen in Kontingenz ergeben sich partiell Themen, welche die sogenannten Wirklichkeiten fragwürdig werden lassen. Es entstehen Möglichkeiten und reflexive Fragen, die das Selbst-Welt-Verhältnis herausfordern und auf dessen Kontingenz verweisen, wodurch sich eine Relevanz für Theorien der Bildung in einer Kultur der Digitalität ergibt.

Das Spielen steht, wie gezeigt werden konnte, dem bloßen Funktionieren gegenüber und entbindet die Menschen von Gelingensbedingungen. Es eröffnet ihnen eine Möglichkeit des Spielens mit hegemonialen Strukturen. Das Spielen stellt eine Handlung dar, die Menschen aus ihrer Wirklichkeit und Alltäglich-

keit entreißt und neben anderen Möglichkeiten auch reflexive Momente in sich tragen kann.

Daran ansetzend gewinnt die Idee einer poetischen Bildung (vgl. Krückel 2022) an Gestalt. Sie trägt den Grundgedanken in sich, dass sich Menschen im Anschluss an die flussersche Auslegung Martin Heideggers, aus ihrer Geworfenheit in die Welt *ent-werfen*. Diese Momente haben bildungstheoretische Relevanz, da sie zum einen aus einer kritisch-reflexiven Haltung hervorgehen und zum anderen aus dieser heraus zu Transformationen des Welt-Selbst-Verhältnisses (vgl. Koller 2018, S. 16) führen. Poetischen Ent-würfen geht, so die These, immer eine Irritation oder Störung voraus. Diese kann unter anderem im Spielen entstehen und eröffnet, durch den Möglichkeitssinn getragen, einen Ansatz, um alternative Ent-würfe von Welt zu erproben. Mit dieser kritisch-reflexiven Haltung ist die Frage verbunden, wie es eben *noch* möglich ist zu leben, welche Optionen es *noch* gibt, die der Geworfenheit ent-werfend entgegengesetzt werden können. Für Flusser ist es gleichsam anthropologisch in Menschen verankert, die Tendenz der ent-werfenden Haltung in sich zu tragen. Der Mensch ist für ihn Mensch durch die Möglichkeit des Ent-wurfs. Dabei ist die Gegenüberstellung von Mimesis, in seiner Auslegung verstanden als Nachahmung, und Poiesis, verstanden als ent-werfende Dichtung, zentraler Bezugspunkt des Menschseins (vgl. Krückel 2022, S. 7). Die Nachahmung von gewünschten Handlungsweisen (Mimesis) kann in dem hier vorgestellten Konzept beziehungsweise der Anrufungsfigur als User\*in im Kontext des unreflektierten Nutzens interpretiert werden. Nutzer\*innen werden angerufen unter dem Fokus der Anpassung an die Strukturen und Ordnungen der Programmierung. Mimesis verschließt dabei Räume des kritischen Zweifels, Räume der reflexiven Unterbrechung. Die Poiesis hingegen erweitert den Raum des Sag- und Denkbaren, indem neue Ordnungen und Strukturen ent-worfen werden. Für sie gewinnt das Spielen als Falschspieler\*in zentrale Bedeutung. Es ist ein Spielen mit Ordnungen und Welt, in denen neue Ent-würfe entstehen. Diese Ent-würfe verweilen dabei nicht im Spiel, sondern wirken durch die im Spielen gemachten Erfahrungen auf das Selbst und auf die Welt zurück. Erfahrungen, die Menschen als Falschspieler\*innen im spielenden, gleichsam poetischen Erweitern von Ordnungen machen, sind über den Spielraum hinaus von Bedeutung und stellen bisherige Selbstverhältnisse infrage (vgl. Moser/Strätling 2016, S. 24). Das Spielen als Ermöglichungsraum des poetischen Ent-werfens entbindet den Menschen immer wieder aus seinem Dasein als funktionierende\*r User\*in und eröffnet dadurch einen Spielraum des zweifelnden und nicht dermaßen unmündigen Menschen. Es ist nicht outputorientiert und nicht an Erfolgskriterien gebunden. Spielen ist „überflüssig“ (Huizinga 1938/2007, S. 12) und „von Verschwendung gekennzeichnet“ (Weiß 2014, S. 36). In diesen Zuschreibungen aber liegt bereits ein subversives Moment des Spielens, in dem es vorherrschende ökonomisch geprägte Selbstverhältnisse unterläuft (vgl. ebd., S. 43). Eben dieses Unterlaufen und Infragestellen ist von bildungstheoretischer Relevanz. Es fordert

neue Selbstverhältnisse förmlich heraus, sodass Spielen „den Menschen selbst verändert“ (Klager 2016, S. 152) oder zumindest das Potenzial einer solchen Veränderung besitzt. Diese Möglichkeit kann das Spielen eröffnen, indem es eine Distanz des Individuums zu sich selbst eröffnet und Selbstverhältnisse fraglich werden lässt. Wenn im Spielen durch den Möglichkeitssinn Ordnungen fraglich werden, setzt sich auch das Selbst aufs Spiel; es wird sich selbst fremd. Auf dieses „Sichfremdwerden“ (Dörpinghaus 2009, S. 39) kann mit „Selbsterfindung“ (ebd., S. 40) geantwortet werden.

„Die Selbsterfindung ist weder ein Einfügen in eine vorgegebene Ordnung noch eine *creatio ex nihilo*, sie ist vielmehr der Versuch, auf Ansprüche zu antworten, ohne dass das Selbst die Fragilität, Offenheit und Unbestimmtheit der Antworten vergisst. Die Ordnung selbst wird fraglich, Fragen und Antworten sind nicht bereits gleichsam apriorisch aufeinander bezogen.“ (Ebd.)

Die Selbsterfindung ist demnach ein kritisch-reflexiver Akt, der eine Fremdheits-erfahrung voraussetzt. Diese kann unter anderem in Irritationen und Störungen erfahren werden, die sich im Spielen ereignen.

Kurzum: Das Spielen ist weder mit Bildung gleichzusetzen noch führt es notwendig zu Bildungsprozessen. Es eröffnet aber Möglichkeitsräume für Irritationen und Störungen, durch die Ordnungen und Selbstverhältnisse fraglich werden. Auf diese Fraglichkeit kann mit poetischen Entwürfen und Selbsterfindungen geantwortet werden, die Selbst-Welt-Verhältnisse transformieren und im Kontext einer Post-Mündigkeit eine Grundlage für Theorien der Bildung in einer Kultur der Digitalität darstellen.

## Literatur

- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2020): Learning Analytics: subversive, regulierende und transaktionale Praktiken. In: Iske, Stefan/Fromme, Johannes/Verständig, Dan/Wilde, Kartin (Hrsg.): Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA.
- Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–144.
- Butler, Judith (2013): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Caillois, Roger (2017): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Berlin: Matthes & Seitz.
- Chun, Wendy Hui Kyong (2016): Über Software, oder: Die Beharrlichkeit visuellen Wissens. In: Peters, Kathrin/Seier, Andrea (Hrsg.): Gender & Medien-Reader. Zürich, Berlin: Diaphanes, S. 279–302.

- DIN e.V. (2021): Ergonomie der Mensch-System-Interaktion – Teil 11: Gebrauchstauglichkeit: Begriffe und Konzepte (ISO 9241-11:2018). In: DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): Gebrauchstauglichkeit von Software 1. Grundsätzliche Empfehlungen für Produkt- und Prozessgestaltung. Stand der abgedruckten Normen: September 2020. 2. Aufl. Berlin, Wien, Zürich: Beuth, S. 139–180.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Sorge um Bildung – vom lebenslangen Sterben. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München, Paderborn: Fink, S. 35–46.
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie Bildung erfolgreich verhindert wird. Darmstadt: WBG.
- Faßler, Manfred (2019): Vom Subjekt zum User – und zurück? In: Gentzel, Peter/Krotz, Friedrich/Wimmer, Jeffrey/Winter, Rainer (Hrsg.): Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitutionen in mediatisierten Alltagswelten. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–206.
- Flusser, Vilém (1990): Nachgeschichten. Essays, Vorträge, Glossen. Bensheim, Düsseldorf: Bollmann.
- Flusser, Vilém (1993): Lob der Oberflächlichkeit. Für eine Phänomenologie der Medien. Bensheim, Düsseldorf: Bollmann.
- Flusser, Vilém (1997): Medienkultur. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Flusser, Vilém (o. J.): Spiele. [www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/flusser-spiele.pdf](http://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/flusser-spiele.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Gadamer, Hans-Georg (2010): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 7. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (2003): Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, Frank (2003): Mediologie. Ansätze einer Medientheorie der Kulturwissenschaften. Wien: WUV.
- Huizinga, Johan (1938/2007): Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur. 3. Aufl. Köln: Akademische Verlagsgesellschaft Vandenhoeck & Ruprecht, S. 1–100.
- Hundert, Peter (2023): Größte Strava-Art der Welt mit dem Tandem. [www.mtb-news.de/news/strava-art-weltrekord-herz/](http://www.mtb-news.de/news/strava-art-weltrekord-herz/) (Abfrage: 01.06.2025).
- Kant, Immanuel (1783/2011): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Bd. 6. 7. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Klager, Christian (2016): Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krückel, Florian (2022): Poetisches Ent-werfen. Vilém Flussers Bildungsbegriff? In: Flusser Studies 34, S. 1–13. [www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/kruckel-poetisches-ent-werfen-flusserstudies.pdf](http://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/kruckel-poetisches-ent-werfen-flusserstudies.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Krug, Steve (2014): Don't make me think! Web & Mobility Usability: das intuitive Web. 3. Aufl. Frechen: mitp.
- Moser, Christian/Strätling, Regine (2016): Sich selbst aufs Spiel setzen. Überlegungen zur Einführung. In: Moser, Christian/Strätling, Regine (Hrsg.): Sich selbst aufs Spiel setzen. Spiel als Technik und Medium von Subjektivierung. Paderborn: Fink, S. 9–27.
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. 2. Aufl. München: Beck.
- Noller, Jörg (2021): Philosophie der Digitalität. In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J. B. Metzler, S. 39–54.
- Noller, Jörg (2022): Digitalität. Zur Philosophie der digitalen Lebenswelt. Basel: Schwabe.
- Richter, Christoph/Alert, Heidrun (2017): Poetische Spielzüge als Bildungsoption in einer Kultur der Digitalität. In: Alert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 237–261.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–223.

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Spiel – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Spiel. Paderborn: Schöningh, S. 7–34.
- Spengler, Andreas (2019): Technologisierung der Lebenskunst – Subjektivierung und Digitalität. In: Sobala, Felix/Raabe, Lea/Kelsch, Jakob/Hennig, Martin/Edeler, Lukas/Aldenhoff, Christian (Hrsg.): Digitalität und Privatheit. Kulturelle, politisch-rechtliche und soziale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 85–109.
- Sprenger, Florian/Engemann, Christoph (2015): Im Netz der Dinge. Zur Einleitung. In: Engemann, Christoph/Sprenger, Florian (Hrsg.): Internet der Dinge. Über smarte Objekte, intelligente Umgebungen und die technische Durchdringung der Welt. Bielefeld: transcript, S. 7–58.
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Unterberg, Lisa/Jörissen, Benjamin (2021): Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen. Postdigitale Kunstpraktiken, Kulturelle Bildung und Widerständigkeit. In: Ackermann, Judith/Egger, Benjamin (Hrsg.): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 29–42.
- Verständig, Dan/Stricker, Janne (2022): Berechnete Unbestimmtheit: Paradoxien der Freiheit im digitalen Zeitalter. In: Verständig, Dan/Kast, Christina/Stricker, Janne/Nürnberger, Andreas (Hrsg.): Algorithmen und Autonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Selbstbestimmung und Datenpraktiken. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25–47.
- Weiß, Gabriele (2014): Sich verausgabende Spieler und andere vereinnahmende Falschspieler. Das Spiel zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit in ästhetischen Lebensformen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Spiel. Paderborn: Schöningh, S. 35–62.

### III (In-)Visibilisierungen und Regime digitalisierter Kommunikation

# Digitale Kommunikation und die Erzeugung pädagogischer Sichtbarkeit

Marcus Emmerich und Daniel Goldmann

Im April 2023, nur wenige Monate nach der Veröffentlichung der für Schweden ernüchternden PISA-Ergebnisse für das Jahr 2022, veröffentlichte das Karolinska Institutet (KI 2023) eine Stellungnahme, in der die seitens der schwedischen Regierung ab 2018 konsequent verfolgte Digitalisierung des Unterrichts wissenschaftlich scharf kritisiert wurde: Insbesondere bildungspsychologische Studien würden, so die Autor\*innen, mittlerweile stabile Evidenz dafür liefern, dass ein Lernen mit Tablets mitunter deutlich negative Effekte auf den Lernprozess hat – fächerübergreifend (vgl. ebd.). Mit anderen Worten scheint sich die Hoffnung, dass sich das vielfach beschworene „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann/Schorr 1982) jetzt durch intelligente Technik kompensieren ließe, nicht zu erfüllen. Die 2022 durch die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz formulierten und bislang nicht revidierten Handlungsempfehlungen zur „Digitalisierung im Bildungssystem“ (SWK 2022) beschränken sich unter Absehung von derlei wissenschaftlichen Einwänden indes wesentlich auf die Frage, wie das von der Kita bis zur Universität bestehende Kompetenzdefizit im Umgang mit dieser neuen Technik kompensiert werden könne.

Jenseits dieser zwischen psychologisch geprägter Experimental- und Survey-Forschung einerseits und bildungspolitischen Großprogrammen andererseits anhebenden Diskussion stellen sich unseres Erachtens jedoch die Fragen, wie und wozu digitale Lerntechnologie in pädagogischen Settings *de facto* eingesetzt wird und welche pädagogischen Handlungsprobleme mit digitaler Technik auf der operativen Ebene des Unterrichts bearbeitet werden. Denn möglicherweise bietet Digitalisierung auch jenseits der diskutierten lernbezogenen Wirkungsprobleme etwas, das für den schulischen Unterricht sinnhaft und für praktische Zwecke brauchbar erscheint. Der folgende Beitrag geht im Horizont dieser Fragestellung von der systemsoziologisch<sup>1</sup> konturierten These aus, dass die Einführung

---

1 Wir wählen hier den Begriff *systemsoziologisch* statt *systemtheoretisch*, um deutlich zu machen, dass Luhmanns Systemtheorie nach ihrem Selbstverständnis (vgl. Luhmann 1994) keine allgemeine System-„Philosophie“ anbietet, die bruchlos für angrenzende Disziplinen, insbesondere für erziehungswissenschaftliche Problemstellungen nutzbar ist, sondern *gesellschaftliche* Phänomene adressiert. Erziehungswirklichkeit erscheint folglich als eine zwar sinnhaft konstituierte, aber dennoch operative Formbildung sozialer Operativität.

künstlich-intelligenter Digitalmaschinen in die Erziehungskommunikation<sup>2</sup> die Lösung eines konstitutiven Problems organisierter Erziehungspraxis in Aussicht stellt: Digitale Lerntechnik, so die weitere Argumentation, verspricht das gegenüber seiner personalen Umwelt bestehende strukturelle „Beobachtungsdefizit“ des Erziehungssystems (Emmerich/Hormel 2013, S. 86) zu kompensieren.

Dies scheint vor allem darin begründet zu sein, dass über digitale Medien individuelles Lernverhalten „technisch“ aufgezeichnet werden kann: Die Steigerung von Informationen über individuelles Lernverhalten wird zur „Sichtbarmachung“ psychischer Strukturbildungen genutzt und als personenbezogene Beobachtung in die Erziehungskommunikation implementiert. Sie dient entsprechend dem kommunikativen *Darstellen von Lernen* (vgl. Dinkelaker 2008) in der Lehr-Lern-Interaktion. Diese digitale *Technisierung des modus observandi der Erziehungskommunikation* meinen wir, wenn wir im Folgenden von digitaler Kommunikation sprechen. In methodologischer Hinsicht gehen wir jedoch von der Annahme aus, dass die Integration technisch-digitaler Information in die Erziehungskommunikation operative Paradoxien sichtbar werden lässt und gleichsam als Symptom grundlegende Systemlogiken der Erziehung (besser) verstehbar werden lässt. Der Versuch einer theorie- und empiriegestützten Beobachtung digitaler Beobachtungstechniken in der Erziehungskommunikation erfolgt entsprechend primär in grundlagentheoretischer Absicht.

Nach einer kurzen Kommentierung der Unterrichtsforschung zur Digitalisierung nutzen wir Luhmanns Kommunikations- und Beobachtungstheorie zur Klärung der Frage, in welcher Form Kommunikation (und nicht: intrapsychische Prozesse) und digitale Technik wechselseitig anschlussfähig sind (Abschnitt 1). Daran anschließend wechseln wir den Problembezug und fragen nach der kommunikativen Form, in der personenbezogene „Sichtbarkeiten“ in sozialen Systemen erzeugt werden (Abschnitt 2), um anschließend (Abschnitt 3) das Paradox konturieren zu können, dass „digitale Kommunikation“ im Unterricht die *Verstehenskomponente* der Kommunikation strukturell abschneidet und die Bedingungen der Möglichkeit von Reflexion selektiv reduziert, damit aber Kompensationsmöglichkeiten für strukturelle Beobachtungsdefizite bereithält. Digitalisierung würde damit eine Äquivalenzlösung darstellen, die Problemkontinuität impliziert. Unsere empirischen Fragen (Abschnitt 4) richten sich davon ausgehend auf die Art und Weise, in der diese strukturellen Defizite paradoxerweise durch

---

2 Im Unterschied zu der von Jochen Kade (2004) vorgeschlagenen und von Luhmann adaptierten Diktion „pädagogische Kommunikation“ bevorzugen wir den Begriff „Erziehungskommunikation“, da sich dieser auf die basale Operativität des *Erziehungssystems* bezieht und damit die Aufnahme einer professionellen, eigennormativ gerahmten Selbstbeschreibung, die mit der Referenz auf „Pädagogisches“ aufgerufen ist, in die *systemsoziologische* Analyse vermeidet. Auch wenn Intentionalität die Bedingung der Möglichkeit der Systembildung darstellt (vgl. Luhmann 2002), weichen wir von Kades „Repädagogisierung“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 76) der Kommunikations- unter Umgehung der Beobachtungstheorie zurück.

Steigerung von Nichtverstehen in der Erziehungskommunikation kompensiert werden. Es zeigt sich, dass digitale Kommunikation als eine Ersatztechnologie für verstehensorientiertes Beobachten genutzt wird, wobei Form und Menge digitaler Lerninformation beobachtungspraktisch dazu führen, dass komplexe kommunikative Verstehensprozesse *volens nolens* auf „Trivialmaschinenniveau“ reduziert werden. Die Potenzialerwartung, die in digitaler „Kommunikation“ für die kontingenzdynamische unterrichtliche Erziehung (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012) liegt, wird folglich durch diese unmittelbar wieder getilgt. In einem Vergleichshorizont, der auf alternative Lösungen des Problems des Beobachtungsdefizits orientiert ist, kann abschließend (Abschnitt 5) gezeigt werden, dass digitale Kommunikation eine den analogen Formen personenbezogener Klassifikationen und Typisierung in Schule und Unterricht äquivalente Funktion erfüllt. Das digitale Resultat ist eine kognitive Trivialisierung von Lernenden, die sich damit bündig den tradierten Beobachtungslogiken des institutionalisierten pädagogischen Feldes assimiliert.

## **1 Kommunikation und digitale Technik**

Jenseits etablierter medienpädagogischer Forschungen zur Digitalisierung von Unterricht, die sich weitgehend zwischen einer den Unterricht und seine Akteure bewahrenden und beschützenden und einer technisch-optimierenden Perspektive bewegen (vgl. Hugger 2021), ist in den letzten Jahren eine erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung zur Digitalisierung zu beobachten, die darauf orientiert ist, den digitalen Wandel in seiner praktischen Erscheinungsform zu verstehen und nicht zu gestalten oder zu bewerten (vgl. z. B. Proske et al. 2023). Ohne die Arbeiten in ihren Themen, Zugangsweisen und Erträgen hier ausführlicher diskutieren zu können, wollen wir auf ein Desiderat hinweisen, das die systemtheoretisch begründete qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung (vgl. Meseth 2011) etwa mit ethnografischen Forschungsansätzen (vgl. beim Thema Inklusion Rabenstein 2016) teilt: Bislang hat die beobachtungstheoretische Rekonstruktion unterrichtlicher Operativität noch keinen systematischen Stellenwert. Die Frage nach dem Wandel von Unterricht durch digitale Medien scheint zudem auf die Sozialdimension und die Handlungsattribution der Erziehungskommunikation fokussiert zu sein, etwa wenn „neuartige, digitale Praktik[en]“ (Herrle et al. 2023, S. 54) die Sichtstruktur des „analogen“ Unterrichts ersetzen oder ergänzen. Anstatt etwa physisch vor die Klasse zu treten, loggen sich Schüler\*innen nun mit dem Tablet zum Präsentieren am Beamer ein (vgl. auch Wolf/Thiersch 2021). Die hierzu vorliegenden empirischen Befunde bieten noch wenig Hinweise darauf, ob und gegebenenfalls, wie die Einbeziehung digitaler Medien in die Erziehungskommunikation möglicherweise die „Pädagogizität“ des Unterrichts verändert, die wir in einer besonderen Beobachtungsleistung

(insbesondere im Modus von Reflexivität und Reflexion) des operierenden Interaktionssystems „Unterricht“ und nicht lediglich in den empirisch beobachteten Praxen von Lehrpersonen und Schüler\*innen ausmachen würden. Wir sehen deshalb den Bedarf, grundlegender der Problemlösungsfunktion, die digitale Techniken dem Unterricht möglicherweise bieten, auf der Ebene der Beobachtungsoperationen des Interaktionssystems nachzugehen.

Luhmanns Systemsoziologie schließt zwar in zentralen Punkten an die Phänomenologie von Husserl und Schütz an, versteht sich folgerichtig als eine *sinnverstehende* Soziologie, bricht hinsichtlich der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Sinnverstehen bekanntermaßen mit der hermeneutischen Tradition, die Verstehensleistungen dem Bewusstsein (Denken) zugeschrieben hatte. Stattdessen werden Soziales und Psychisches bei Luhmann operativ getrennt und Verstehen als kommunikative Selektion, die den Sinn des Gesagten konstituiert, der sozialen Seite zugeschrieben: Wenn sich Kommunikation als Dreifachselektion Information/Mitteilung/Verstehen reproduziert, dann erzeugt erst die Verstehenskomponente dadurch eine Information, dass diese von einer Mitteilung unterschieden wird. Luhmanns Verständnis von „Verstehen“ ist eher nach dem Stille-Post-Prinzip denn nach dem Übertragungsmodell konstruiert. „Schönen Dank auch“ kann, je nach Mitteilungskontext, als höflich oder aber als ironisch, zynisch verstanden werden, was hinsichtlich zukünftiger Anschlussselektionen einen fundamentalen Unterschied macht.

Für die Frage des Einbaus digitaler Informationsverarbeitungssysteme in die soziale Kommunikation ist nun folgender zentraler Unterschied zu berücksichtigen: Während sich Kommunikation wie beschrieben aus der Selektionssynthese von Information, Mitteilung und Verstehen *sinnhaft* reproduziert, *trennt die digitale Informationsverarbeitung die Mitteilungskomponente ab* und mit ihr auch die Notwendigkeit, etwas zu *verstehen*, und das bedeutet: etwas in seinem Kontext *fremdverstehen* zu müssen. Digitale Maschinen *können* aber auch nicht fremdverstehen, da die Kontexte der Sinnemergenz nicht objektiv gegeben sind, sondern in den Selektionsoperationen sozialer und psychischer Systeme *en passant* miterzeugt werden. Die Selektivität der sinnhaften Kontextur gibt zu verstehen, was gemeint ist: Auch ein Fehler kann, wird seine Mitteilung entsprechend kontextuiert, als eigenlogisch-sinnhaft „richtig“ verstanden werden.

Sebastian Manhart und Thomas Wendt (2021) haben bezüglich der Digitalisierung von Organisationen vorgeschlagen, zwischen Informations- und Kommunikationssystemen zu unterscheiden und die Art und Weise, in der beide Systemformen füreinander funktionieren, als empirisches Explanandum zu behandeln:

„Die Gesellschaft kann die Relevanz von Informationssystemen, z. B. in Form der netzwerkartig verteilten Intelligenz in Organisationen [...], als Plattform- [...] oder auch nur als Überwachungskapitalismus [...] für die eigene Strukturentwicklung reflektieren. Sie kann diese Vorgänge verstehen und als Kommunikationen in ihre

Selbstbeschreibungen integrieren. Das macht aber die dargestellten Phänomene nicht zur Kommunikation.“ (Ebd., S. 23)

Wenn Kommunikation und Gesellschaft, wie Luhmann meint, dasselbe sind, können informationsverarbeitende Digitalmaschinen operativ gesehen nicht Gesellschaft, sondern nur etwas sein, das in der Umwelt der Gesellschaft, also *nicht kommunikativ* operiert. Wie diese Umwelt zu bestimmen ist – etwa als technisch, virtuell, imaginär oder doch: real – spielt hierbei zunächst keine Rolle. Entscheidend ist vielmehr, dass Digitalmaschinen, obgleich sie geschlossen operieren und, wie die Kommunikation, lediglich die „digitale“ Unterscheidung zwischen 1 und 0 als basales Moment ihrer Strukturgenese nutzen, *nicht verstehensbasiert* kommunizieren können. Ihnen fehlt die Begabung, Mitteilungskontexte in Rechnung zu stellen. Sie können Falsches kommunikativ nicht als Richtiges behandeln, obwohl gerade dies Verstehen ermöglichen würde. Digitalmaschinen können die Differenz von Selbst- und Fremdverstehen daher auch nicht prozessieren. Ihre operative Reproduktion setzt – im Unterschied zur Kommunikation – weder Individuum noch Bewusstsein voraus. Sie müssen nicht auf Wahrnehmung und nicht auf psychische Sinnbildungen zurückgreifen, um sich reproduzieren zu können; als Maschinen „sehen“ und „hören“ sie technisch, nicht sozial und kommunikationsbasiert.

In *beobachtungstheoretischer* Hinsicht macht dies ihre Technizität überhaupt aus: „Technik, technisch, Technisierung soll [...] heißen, dass der Vollzug ohne allzu viel Reflexion, vor allem aber ohne Rückfrage beim Subjekt oder beim Beobachter möglich ist“ (Luhmann 1998, S. 197). Die algorithmengesteuerte digitale Maschine kennt entsprechend weder „doppelte Kontingenz“ noch Individualität, vielmehr kann sie ihr menschliches Gegenüber – also die Aktivität des Tastendrückens, des Anklickens oder der Äußerung vokaler Befehle – nur als das beobachten, was sie selbst ist: als eine Trivialmaschine, die keine absichtlichen Fehler, keine ironischen Reaktionen, keine Lustlosigkeit, kein Aufschieben von Eigenaktivität usw. erwarten lässt, so effektiv ihre an Wahrscheinlichkeiten orientierte Lernfähigkeit auch arbeiten mag. Damit stellt sich zwingend die Frage, mit welchen Folgen nicht verstehende Beobachtungsweisen, die technische Selektivität prozessieren, in die *Erziehungskommunikation* „integriert“<sup>3</sup> werden. Denn offenbar „zerstört“ die digitale Maschine (in Form eines Algorithmus etwa) nicht die Erziehungskommunikation, sodass möglicherweise operative Homologien zwischen Informationssystemen und Kommunikationssystemen

---

3 Der Begriff *Integration* meint systemtheoretisch, dass operative Freiheitsgrade wechselseitig eingeschränkt werden (vgl. Luhmann 1998, S. 314): Technische Selektivität bindet in letzter Konsequenz jedoch kommunikative Flexibilität, da sich Verstehen nur noch im einseitig limitierten Möglichkeitshorizont der digitalen Informationsverarbeitung, die kommunikativ berücksichtigt werden muss, bewegen kann.

ausgemacht werden können. Worin diese bestehen könnten, soll im Folgenden skizziert werden.

## 2 Klassifizierende Systeme und soziale Sichtbarkeit

Was digitale Informationssysteme und soziale Kommunikationssysteme vergleichbar macht, ist ihre Fähigkeit zu *klassifizierender Umweltbeobachtung*. Und das hat mit Blick auf digitalisierte Erziehungskommunikation durchaus Konsequenzen. Weshalb aber der Theoriewechsel auf das systemsoziologisch „fremde“ Phänomen der Klassifikation? Eine lange sozialtheoretische Tradition – von Durkheim und Mauss (1903; 1987) über Foucault (1974), Bourdieu (1996), Hacking (1985) und Douglas (1986) – hat moderne Institutionen als gesellschaftliche *Klassifikateure* beschrieben, die auf Grundlage eigener Klassifikationssysteme Personen kategorisieren und damit sozial konstituieren. Die Frage nach dem *Wozu?* des Klassifizierens von Personen führt zu institutionellen Vollzugslogiken und zu der Erkenntnis, dass das Klassifizieren soziale Vollzugsprobleme bearbeitet, die nicht von den klassifizierten Dingen und Menschen, sondern von den klassifizierenden Institutionen ausgehen. Man könnte in der Methodologie der funktionalen Analyse, wie sie Luhmann skizziert hat, also auch fragen: Für welches und für wessen Problem ist diese Klassifikation oder Personenkategorie eine Lösung? Die Klassifikation „Lernbehinderung“ etwa kann in diesem Theoriehorizont als institutionalisierte Lösung begriffen werden, mit der ein schulisches Vollzugsproblem bearbeitet wird (vgl. Emmerich 2017).

Die *klassifizierende Beobachtung* macht Individuen als Personen für soziale Systeme „sichtbar“ und auf dieser Grundlage *operativ verfügbar* (vgl. Emmerich/Hormel 2013).<sup>4</sup> Insofern sich psychische Systeme (Individuen) über eine eigene Differenz von Selbst- und Fremdreferenz reproduzieren, erzeugen sie für soziale Systeme das Problem kommunikativer Unkalkulierbarkeit. In der „Form Person“ (Luhmann 2005, S. 137), die der sozialen „Identifikation“ dient, können Individuen für die kommunikative Rekursion des Systems, d. h. für seine „dynamische“ Stabilisierung (vgl. Luhmann 1994, S. 79) systemspezifisch in Anspruch genommen werden. Ohne Schüler läuft kein Unterricht, ohne Klägerin kein Strafprozess, ohne Kunden kein Geschäft, ohne Wählerinnen kein Parlamentarismus usw. Empirisch betrachtet scheint der Erziehungskommunikation die Rollenkategorie „Schüler\*in“ indes nicht auszureichen, um die entsprechend adressierten

---

4 Die Idee, dass Individuen im Differenzierungsschema normal/abweichend „sozial sichtbar“ gemacht werden, ist interaktionistischen bzw. pragmatistisch-phänomenologischen Ursprungs und stammt bekanntlich von Erving Goffman („Stigma“) und Harold Garfinkel (Agnes-Studie). Im Kontext der Systemsoziologie Luhmanns bleiben diese Überlegungen insofern anschlussfähig, als die „Form Person“ (Luhmann 2005) nichts anderes beschreibt als die systemrelative Form der Sichtbarmachung von Individuen.

Individuen als Personen differenzierend beobachten zu können: Zusätzlich wird auf allerhand Heterogenitäts- oder Diversity-Kategorien zurückgegriffen, um Kausalpläne entwickeln zu können.

Klassifikationssysteme kommen nun ausgerechnet in der Systemsoziologie Luhmanns, genauer: in ihrer beobachtungstheoretischen Grundlegung, nicht vor. Dies ist allerdings erklärungsbedürftig und hat womöglich mit der erratischen Selektivität des berühmten „Zettelkastens“ zu tun. Denn im Grunde scheint die Funktion sozialer Systeme, wie sie Luhmann im Sinn hatte, gerade darin zu bestehen, Kommunikationen zu *klassifizieren*, und zwar in einem beobachtungsleitenden Binärschema, das nur Anschluss oder Ablehnung, ja oder nein, 1 oder 0 kennt, das also *digital* arbeitet. Binäre *Systemcodes* ließen sich ohne Weiteres als *elementare Klassifikationssysteme* konstruieren. Die Rückübersetzung des Codekonzepts in klassifikationstheoretische Begriffe hat noch einen weiteren Vorzug, sie ermöglicht es nämlich, den Phänomenbereich der Theorie zu erweitern: Nicht nur die selbstreferenzielle Klassifikation von Kommunikationen, sondern auch die fremdreferenzielle Klassifikation von Individuen, für die sich Luhmann wenig interessiert hat, lässt sich damit systemtheoretisch berücksichtigen. Wir haben deshalb an anderer Stelle (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 69 ff.) argumentiert, dass personenbezogene „Beobachtung“ soziologisch begründet, eigentlich als Doppeloperation *Klassifikation/Askription* rekonzeptualisiert werden müsste. Der Effekt dieser Beobachtungsoperation wäre dann die kommunikative *Herstellung personaler Sichtbarkeit* und damit vor allem: die Herstellung kategorial differenzierter *Adressabilität* für das beobachtende System.

Eine solche beobachtungstheoretische Modifikation hat indes Folgen für die Theoretisierung und Empirisierung von Phänomenen der Erziehungskommunikation: Sie geht über die Frage, welche selektive Verkettung von Kommunikationsereignissen sich faktisch sequenziert (vgl. Meseth 2011, S. 185 f.), hinaus, indem sie die basale Bedeutung *personenbezogener Beobachtungen* für die Reproduktion des Systems selbst hervorhebt. Diese sind weder auf Rollenerwartungen noch auf die Codierung sinnhafter Kommunikationsakte reduzierbar. Vielmehr ermöglichen sie eine Komplexitätsreduktion für das beobachtende System, die darin besteht, psychische Systeme nicht als (mit-)kommunizierende Einzelpersonen, sondern als eine sozial vorkategorisierte Adresse zu beobachten, die die Konstruktion zeitstabiler „Kausalpläne“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 18) und damit irritationsfester *kognitiver* (und gerade nicht: normativer) *Erwartungen* ermöglicht (vgl. Emmerich/Hormel 2020). Eine Theorieverbindung, die Luhmann selbst nicht (mehr) hergestellt hat, lässt sich in dieser beobachtungstheoretischen Perspektive ebenfalls knüpfen: Inklusion/Exklusion ist von Luhmann (2005) als eine Differenzierungsoperation bestimmt worden, in deren Modus sich soziale Systeme ins „Verhältnis zu Individuen“ (ebd., S. 243) bzw. zu Menschen setzen, die sie kommunikativ als Personen behandeln (vgl. ebd., S. 229). Diese Differenzierungsform hat bei genauerer Betrachtung eine operative und eine strukturelle

Ebene: Operativ folgt sie der Unterscheidung „nicht-/mitwirkungsrelevant“ für Systemkommunikation, die sich auf kommunikative Beiträge von Personen bezieht, strukturell bedingt sie den zeitstabilen Ein- oder Ausschluss von Personen und Gruppen aus Mitgliedschaftsordnungen und Systemleistungen (etwa im wohlfahrtsstaatlichen Kontext). Dies impliziert, dass Systeme In-/Exklusion nur auf Basis einer personenkonstituierenden Beobachtung, die Personen für das System in spezifischer Weise „sichtbar“ werden lässt, prozessieren können (vgl. Emmerich 2020). Armin Nassehi (2019) hat drauf hingewiesen, dass digitale Techniken, wie etwa die Sozialstatistik, bereits seit dem 19. Jahrhundert dazu gedient haben, „Unsichtbares sichtbar zu machen“ (ebd., S. 108), also wohlfahrtsstaatliche Beobachtungsfähigkeit herzustellen. Aber dies ist die Funktion, die Klassifikationssysteme immer schon, also bereits analog hatten. Wahrscheinlicher ist daher, dass Digitalisierung bestimmten Sozialsystemen lediglich eine *technische Vereinfachung von Klassifikationsoperationen* ermöglicht. Die gängigen Algorithmen, die mittlerweile unseren digitalen Alltag dirigieren, tun nämlich dasselbe, was die klassifizierenden Sozialsysteme tun: differenzielle Adressabilität herstellen; aber sie erbringen dabei eine erheblich gesteigerte Klassifikationsleistung. Digitale Maschinen beobachten uns im Internet, indem sie unsere *Kommunikationen in Informationen umklassifizieren*. Sie können uns so beobachten, weil sie uns an die operativen Modi ihrer Informationsverarbeitung anschließen, ohne Kontingenz kommunikativ erzeugen zu können. So dürfte es eine verbreitete Interneterfahrung sein, dass ein versehentlicher Abruf von Katzenvideos zum Erhalt von Katzenstreuwerbung führt, auch wenn wir gar keinen entsprechenden Kontext, also eine Katze haben.

### 3 Technik und Verstehen in der Erziehungskommunikation

Das Erziehungssystem machte Luhmann immer schon Probleme, da es erkennbar die „normalen“ Theorieerwartungen der Systemsoziologie enttäuscht. In seiner systemtheoretischen Auslegung fehlt ihm ein symbolisch generalisiertes Erfolgsmedium wie etwa Geld, diesen Mangel scheint es durch zwei Medien zu kompensieren – „Kind“ (Luhmann 2004) und „Lebenslauf“ (Luhmann 2002). Es benötigt auch einen zweifachen Code – besser/schlechter für Selektion und vermittelbar/nicht vermittelbar für Lernen (ebd.), vermutlich, weil es aus zwei operativ geschlossenen Systemebenen, Organisation und Interaktion, zusammengesetzt ist (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 64). Das Hauptproblem aber ist, dass das Erziehungssystem auf die strukturelle Veränderung psychischer Systeme, auf Lernen und Entwicklung, angewiesen ist, um sich *autopoietisch* reproduzieren zu können. Da aber das, was in den Köpfen der Beteiligten passiert, nur akausal mit dem gekoppelt ist, was kommunikativ passiert, lassen sich kognitive Prozesse auch unter Zuhilfenahme von Kommunikation kaum gezielt beeinflussen. Statt

„blinder“ Autopoiesis ist die Erziehungskommunikation, um sich fortsetzen zu können, deshalb in besonderer Weise von personenbezogenen Beobachtungsleistungen abhängig. Die doppelte Binärcodierung dient in dieser Hinsicht der zweifachen, überdeterminierenden Herstellung *pädagogischer Sichtbarkeit* für das System, d. h. es handelt sich im eigentlichen Sinn um *Beobachtungs-codes* (vgl. ebd., S. 79): Je nachdem, ob eine Äußerung im Unterricht als sachlich „relevant“ oder nicht (und nicht lediglich als „anschlussfähig“ oder nicht) *beobachtet* wird, kann entweder mit Selektionsmarkierungen (besser/schlechter) oder an Kognitionsmarkierungen (Nicht-/Lernen) angeschlossen werden. Operative Geschlossenheit erreicht die Erziehung erst dadurch, dass nur Kommunikationsbeiträge und nicht die „eigentlichen“ Bewusstseinsakte der Individuen als anschlussfähig oder nicht anschlussfähig beobachtet werden. Der autopoietische „Trick“ der Erziehungskommunikation besteht darin, sich als Interaktion so zu organisieren, dass sie sich in der Sachdimension an den tatsächlichen *kognitiven Prozessen* der versammelten Gehirne „vorbei“ reproduzieren kann, an die sie sich strukturell koppelt.

Dieses beobachtende Interaktionssystem „Unterricht“ ist als Kommunikationssystem zu *Reflexion* fähig. „Reflexion“ bezeichnet für Luhmann eine Form der Selbstreferenz, in der die Differenz von System und Umwelt im System zur Beobachtung genutzt wird. Entscheidend für das weitere Vorgehen ist entsprechend den beobachtungstheoretischen Prämissen, dass die *Formen der (prozessualen) Selbstreferenz* – Codierung, Reflexivität, Reflexion – (vgl. Luhmann 1994, S. 600f.) des beobachtenden Systems die methodisch angesteuerte Beobachtungsdimension bilden. Während „basale Selbstreferenz“ (ebd.) in Systemen durch die Codierung von Medien und die Programmierung der Code-Werte erreicht wird, setzt Reflexivität eine Beobachtungsleistung voraus, in der ein System in der Selektion von Anschlusskommunikationen seine eigene Prozesslogik, d. h. seine unmittelbare Vorgeschichte in Rechnung stellt (vgl. ebd., S. 610). Reflexion indes setzt die Einführung der System-Umwelt-Differenz in die selbstreferenzielle Beobachtung voraus, d. h. das System beobachtet die Differenz zwischen systemeigenen und systemfremden Prozesslogiken, was nach Luhmann jedoch die Fähigkeit zur Anfertigung von „Selbstbeschreibungen“, etwa in Theorieform, voraussetzt. Derartige Selbsttheoretisierungen oder Selbstthematizierungen des Systems bezeichnen folglich seine Einheit, was auf der Ebene anwesenheitsbasierter Interaktionssysteme nur bedingt vorkommt – es sei denn, sie *handeln* als System und müssen „einzelne Handlungen als das System bindend auszeichnen“, oder sie sind auf Wiederholbarkeit ausgerichtet und überbrücken Kontaktlatenz (vgl. ebd., S. 617). Es lässt sich daraus in Bezug auf Erziehungskommunikation leicht ableiten, dass auch diese über beobachtungsleitende Selbstbeschreibungen verfügen muss, will sie, aus Handlungsgründen, unterrichtliche von freundschaftlicher Kommunikation unterscheiden und an unterbrochene Kommunikationsverläufe anschließen können. Der Organisation von Anwesenheit kommt

hierbei ein Unterricht überhaupt ermöglichendes Moment zu, das zudem in Form von fixierten Bewertungen eine „memory function“ für die Interaktionslatenz bietet (vgl. Proske 2009). Zudem kann erwartet werden, dass auch auf der Ebene der reflexiven Beanspruchung von Selbstreferenz im System *professionelle Formen* der Selbstbeschreibung beobachtungsleitend sind.

Überträgt man die Modi der Selbstreferenz beobachtender Systeme auf die Verstehensebene der Kommunikation, dann versteht ein reflexiv beobachtendes System, wie ein *beobachtetes* System in seiner Umwelt unter „Handhabung von Selbstreferenz“ (Luhmann 1986, S. 72) versteht. Reflexion bedeutet, dass Selbstbeobachtung unter dem Aspekt der Handhabung eigener Selbstreferenz in Relation zur Handhabung fremder Selbstreferenz, Selbst- und Fremdverstehen möglich wird. Und Erziehungskommunikation kann das potenziell durchaus leisten: Sie kann etwa fragen, weshalb die falsche Antwort auf eine Frage aus der Perspektive des Antwortenden richtig ist. Das „Falsche“ enthält dann eine Mitteilung, die als „Handhabung von Selbstreferenz“ verstanden werden kann und Informationen über die Eigenlogik der Fehlerproduktion bereithält (vgl. zu unterschiedlichen Formen von Fehlern Goldmann 2021). Genau diese Doppelbeobachtung auf die „Handhabung von Selbstreferenz“ hin wird vom Code „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (Kade 1997; Luhmann 2002; zur Kritik vgl. Emmerich/Hormel 2013) kommunikativ gerade *nicht* ausgeschlossen, weil die Beobachtung „nicht vermittelbar“ Reflexion nicht ausschließt. Oder anders: Der Code vermittelbar/nicht vermittelbar umfasst mehr als die Unterscheidung richtig/falsch.

Digitalmaschinen können mit der Handhabung von Selbstreferenz im Unterschied dazu operativ nichts anfangen, weder mit fremder noch mit eigener. Was sie informationstechnisch als falsch klassifizieren müssen, kann nicht richtig sein, der Informationspfad endet hier, selbstreferenziell. Wenn ein Fehler gemacht wird, ist das *Warum* für die beobachtende Digitalmaschine eben nicht beobachtbar, denn dies würde bereits voraussetzen, dass der Algorithmus auf jene fremde Handhabung von Selbstreferenz mit der Reflexion der eigenen Handhabung von Selbstreferenz reagieren könnte. Die entsprechenden Lehr-Lern-Algorithmen können ihre Umweltbeobachtung, d. h. die Beobachtung von Kommunikation, nur auf der technisierten Unterscheidung „richtig/falsch“ aufbauen, was dann lediglich ein prozessbezogenes Lernresultat klassifiziert, aber keine Anhaltspunkte dafür bietet, was wem wie jetzt *anders zu verstehen gegeben werden müsste*. Allerdings scheint es, als seien Lernprogramme zumindest prinzipiell in der Lage, ihre personale bzw. psychische Umwelt im Modus technisierter *Reflexivität* zu beobachten, die zwar Selbstreferenz der Operationen, beobachtungspraktisch aber kein Fremdverstehen voraussetzt: Die digitale Maschine kann in Reaktion auf eine falsche Antwort so lange andere Äquivalenzfragen anbieten, bis eine richtige Antwort registriert wird oder aber das Kontingent an gleichmöglichen Fragen erschöpft ist. Die vorangehenden Richtig-falsch-Klassifikationen als Informationskette memorierend, könnten, spekulativ betrachtet, lernsituativ An-

schlussoperationen variiert werden, allerdings nur in dem Range, den das vorab definierte Spektrum an sachbezogenen Fragen absteckt.

Paradoxerweise ist diese Operationsweise der Erziehungskommunikation, ihre „technische“ Form also, empirisch bereits hinreichend beschrieben worden. Das bekannte Interaktionsschema des Unterrichts, *Initiation – Response – Evaluation* (IRE) (vgl. Mehan 1979), sowie sein schriftliches Äquivalent, Aufgabenstellung, Bearbeitung und Korrektur (vgl. Dietrich 2019), stellen, ob im klassenöffentlichen oder im individualisierten Setting, bereits technische<sup>5</sup> Formen der Erziehungskommunikation dar (vgl. Goldmann 2020). In entsprechender komparativer Hinsicht stellt eine Digitalisierung der Erziehungskommunikation eine Äquivalenzlösung dar, die primär auf eine Problemkontinuität verweist. Die Frage wäre, welches Problem mit dieser Lösung auf Dauer gestellt wird.

Der „analogen“ Unterrichtskommunikation gelingt es längst, Information und Mitteilung zu entkoppeln und auf Reflexion zugunsten „technisierter“ Reflexivität zu verzichten: Wenn eine Schülerin langsamer ist als andere und Aufgaben nicht richtig macht, bekommt sie eben das nächst einfachere Aufgabenniveau. Wenn im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch ein Schüler eine falsche Antwort gibt, wird der nächste aufgerufen, bis die richtige formuliert wird usw. Auch hierbei handelt es sich *nicht* um eine auf Verstehen bzw. Fremdverstehen ausgerichtete Erziehungskommunikation. Die operative Kopplung von Informations- und Kommunikationssystem ist folglich möglich, wenn und insofern analoge und technisch-digitale Beobachtungsoperationen die Ebene der Reflexivität nicht überschreiten. Dies ist immer dann der Fall, wenn personen- und situationsbezogene Klassifikations- und Askriptionsschemata die Beobachtungsstrukturen im Unterricht determinieren (vgl. Emmerich 2016) und lediglich *ex ante* determinierte Anschlusskommunikationen im Richtig-falsch-Schema sichtbar werden lassen. Diese Suspension des Fremdverstehens könnte einen ersten Hinweis darauf geben, weshalb digitale Kommunikation die Erziehungskommunikation nicht blockiert.

#### **4 Digitalisierte Kommunikation als Lösung und Problem – empirische Einsichten**

Im Folgenden soll anhand eines Interviews mit einer Lehrkraft, die digitale Kommunikationstechnik in ihrem Unterricht nutzt, die obige These, dass Digitalisierung eine Äquivalenzlösung für endemische Beobachtungsprobleme darstellt und entsprechend Problemkontinuität impliziert, empirisch detailliert und die daran

---

5 Niklas Luhmann (2000) verwendet einen sozialwissenschaftlichen Technikbegriff, der immer dann von Technik spricht, wenn „Konsensbedarf“ (ebd., S. 372) reduziert oder eliminiert wird.

anschließende Frage gestellt werden, welche Folgeprobleme die Digitalisierungslösung im und für den „beobachtenden“ Unterricht bereithält.

#### 4.1 Datum, Methodologie und Methode

Orientiert man sich am Diskussionsstand systemtheoretischer Unterrichtsforschung (Meseth 2011; Meseth/Proske/Radtke 2012; Proske 2015), fällt auf, dass diese den Beobachtungsoperationen des Unterrichts, d. h. dem *Unterricht als beobachtendes Sozialsystem*, bislang relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat. So muss die Analyse von Normativitätskonstellationen im Unterricht, in denen sich das Verhältnis Erziehungssystem – Gesellschaft spiegele (vgl. Braun et al. 2023), bereits voraussetzen, dass unterrichtliche Selbstbeschreibungen im Sinnhorizont von Eigen- und Fremdnormativität, d. h. in der Sozialdimension, existieren. Die Frage, wie Unterricht die psychischen Systeme seiner Umwelt in der Sachdimension beobachtet, lässt sich auf Grundlage des bisherigen Diskussionsstandes allerdings noch nicht formulieren.

Methodologisch impliziert das vorangehend Erörterte, dass der empirische Zugang zu den Beobachtungsmodi des Systems – in diesem Fall des Unterrichts – an den *reflexiven Selbstbeschreibungen des Systems* als beobachtendem System anzusetzen hätte. Im Fokus der methodisch geleiteten Rekonstruktion müssen entsprechend die beobachtungsleitenden Selbsttheoretisierungen des Systems und nicht dessen Handlungskonstruktionen stehen. Nimmt man Luhmanns Theoriegrundlage ernst, dann müsste die Analyse rekonstruieren können, in welcher Selbstreferenz das *Interaktionssystem Unterricht* durch Integration digitaler Technik beobachtet. Insofern soziale Systeme auch auf der Ebene *modus observandi* von der Wahrnehmungsfähigkeit der Individuen abhängig bleiben, ergibt sich für die Erziehungskommunikation die Annahme, dass die *Beobachtungsoperationen der Profession* ein konstitutives Moment für die Beobachtungsleistungen im System bilden. Hier setzt das methodische Vorgehen an, das sich auf die beobachtungsbezogenen Selbstbeschreibungen einer Lehrkraft fokussiert, um aus ihren Lösungen mögliche Beobachtungsprobleme zu rekonstruieren.

Das Interview wurde auf Basis einer funktional-analytischen Methodologie sinnrekonstruktiv ausgewertet, wobei der Analysefokus auf (analogen und technisch-digitalen) Formen der Kontingenzeinschränkung liegt, in denen eine Engführung von Problem-Lösungs-Schemata sichtbar wird (vgl. Nassehi/Saake 2002). Sequenzanalytische Vorgehensweisen ermöglichen hierbei kontextbezogene Sinnrekonstruktion, dies gilt in unserem Fall entsprechend für die Kontextuierung reflexiv beschriebener Beobachtungsoperationen. Orientiert an der „funktionalistischen“ Frage, für welches Problem das beobachtete Phänomen eine Lösung darstellt (vgl. Nassehi 2008, S. 12), soll empirisch ermittelt werden, welches Referenzproblem digitalisierte Technik im Unterricht sichtbar werden lässt. Die interviewte Lehrkraft ist eine anerkannte Praxisexpertin für

den Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht. Sie hat sowohl entsprechende Handreichungen für die Bildungsadministration verfasst als auch Fortbildungen für Lehrkräfte durchgeführt und in der seminaristischen Ausbildung im Bereich digitaler Mediennutzung mitgewirkt. Gemäß ihrer Selbstausskunft setzt die Lehrkraft digitale Medien im eigenen Unterricht sehr breit ein. Im Horizont unseres Forschungsinteresses ist sie deshalb relevant, weil erwartbar ist, dass das Lösungsschema „Einsatz digitaler Medien“ von ihr nicht nur programmatisch, sondern auch unterrichtspraktisch adaptiert wird. Mögliche operative Probleme, die digitale Medien in der pädagogischen Kommunikation reproduzieren, sollten im Fall dieser Lehrkraft zumindest im Modus artikulierter Reflexivität rekonstruierbar werden.

#### 4.2 Digitalisierung, Visibilisierung und Systemcodes

Im ersten Interviewausschnitt formuliert die Lehrkraft programmatisch das Potenzial digitaler Medien.

- I: „Du hast gesagt, dass es die, dass es nicht die Visualisierung, sondern die Visibilität ist. Was genau meint das?“
- L: „Also Visualisierung damit ist klar, ist bunter, größer und so weiter und die Visibilität ist etwas, was nicht sichtbar ist, sichtbar gemacht wird und drauf deswegen Einfluss hab. Ich weiß nicht, ob ich das in dem Zusammenhang schon erwähnt hab, aber eins der für meine Begriffe der schlagendsten Beispiele ist Metakognition und der Screencast dazu. Und für gewöhnlich wissen die Schüler nicht, ob sie eine Methode beherrschen oder nicht, außer eben anhand von Ergebnissen. Man spricht mit ihnen darüber, wie das Ergebnis zustande gekommen ist und und und. Aber die sind ich glaube, das ist eine empirische Methode, lautes Denken und gleichzeitig eben das beschreiben, was Sie machen. Ja, also, das heißt sie haben Platz hier drauf und dann fangen sie an Methode Interpretation eines Gedichtes an und sagen, wenn ich ein Gedicht in die Hand krieg, dann gucke ich mir zuerst mal den Titel. Also in diesem Falle ist es ein Wort, das einfaches Zentrales zu sein mal sehen, welche Häufigkeit und welche Abwandlungen es denn vorkommt. Ohne dass ich das Gedicht gelesen habe, gucke ich mir die zwei Strophen an. Ahh, zwei mal vier Zeilen und zwei mal vier Verse, könnte harmonisch sein. Gucke ich mir mal weiter an. So weiß ich, wie die denken und zeichnen des aber Nebenher auf. Und stellt mir dann das zweidreiminütige Video zur Verfügung.“

In Abgrenzung zum Begriff der Visualisierung, die die erweiterten Möglichkeiten der visuellen Darstellung durch digitale Medien meint, beschreibt die Lehrkraft in dieser Passage anhand des Begriffs der *Visibilität* das Potenzial, das digitale Medien im Rahmen der Beobachtung von Lernprozessen bieten. Durch

das Aufsprechen der Gedanken bzw. Beobachtungen der Schüler\*innen während einer Gedichtinterpretation (Screencast) wird ein *kognitiver Prozess*, der unter Bedingungen der Anwesenheit und Wahrnehmbarkeit im Interaktionssystem suspendiert bleiben muss, weil er („lautes Nachdenken“) kommunikativ stören würde und normalerweise „im Ergebnis verschwindet“, informationstechnisch registriert, ohne den Unterrichtsverlauf zu beeinflussen. Das, was im Kommunikationssystem aufgrund der Entkopplung von Bewusstseins- und Kommunikationsprozessen typischerweise „nicht sichtbar“ ist – die Kognitionen während der Bearbeitung –, wird scheinbar technisch „sichtbar“ gemacht. Die Lehrkraft rechnet sich zu, einen Einblick zu erhalten, „wie die denken“. Statt wie üblich die bloßen Ergebnisse, ist hier die Annahme, dass der Prozess des Lernens *visibilisiert* wird.

Erwartbar wäre, dass der pädagogische oder didaktische, d. h. insgesamt lernunterstützende Nutzen dieser technischen *Visibilisierungsfähigkeit* unterrichtsbezogene Anschlussmöglichkeiten im Codehorizont vermittelbar/nicht vermittelbar bietet. Allerdings verbindet die Lehrkraft ein anderes Problem mit der Visibilisierungslösung, die letztinstanzlich *selektionscodiert* ist:

- L: „Und dann weiß ich, der packt das völlig falsch an und deswegen läuft er in die falsche Richtung. Aber denken tut er richtig. Es kommt nicht auf die Ergebnisse an, sondern auf den Prozess. Und das ist so ne Möglichkeit, etwas zu visualisieren oder (jede) Audioaufnahme also zum Beispiel ne GFS, oder das ist dann wieder Video, aber es is- wir haben dann quasi das Gleiche, dass sie überhaupt mal reflek- also ihre ihre Fremdwirkung in den Blick nehmen können.“

Im Kontrast zur ausführlichen Darstellung der aufgesprochenen Gedanken in der Ich-Perspektive erfolgt weder eine Analyse noch eine Beschreibung einer Hilfestellung durch die Lehrkraft. Stattdessen reproduziert die Lehrkraft lediglich die „technische“ Unterscheidung richtig/falsch. Die Bearbeitungsstrategie des Schülers wird als „völlig falsch“ markiert, gleichzeitig sei aber sein „Denken [...] richtig“. Das „Anpacken“ markiert aber nicht nur einen Startpunkt der Bearbeitung, sondern auch die Bearbeitungs- bzw. Denkweise. Diese Beschreibung erscheint selbstwidersprüchlich oder mindestens erklärungsbedürftig, warum er gleichzeitig „völlig falsch“ und „richtig“ vorgehe. Statt die individuelle Denk- und Bearbeitungsweise des Schülers zum Anlass reflexiven Fremdverstehens seitens der Lehrkraft zu nehmen und daraufhin dem Schüler zu helfen, proklamiert diese lediglich, dass es „nicht auf die Ergebnisse an[komme], sondern den Prozess“. Der Screencast hat tatsächlich eine Reflexionsfunktion, diese wird aber nur als Form der Selbstreflexion an die Schüler\*innen delegiert, die „ihre Fremdwirkung in den Blick nehmen können“. Was darunter zu verstehen ist, folgt im unmittelbaren Anschluss.

- L: „Das darf ich zwar nicht Notengebung verwenden, aber ich guck mir das auch gar nicht an, sie gucken das selber an und erst wenn sie das angeguckt haben, sprich ich mit ihnen über ihre Note. Wie die denn zustande kommt und sie brauchen aber ein Bild von sich selber. Oder Augmentationsstrategien. Sie zeichnen irgendwo im Schulhaus, haben ne Aufgabe gekriegt, zeichnen nen Gespräch auf, und wir hören uns hinterher an. Ja also, das heißt das, was ansonsten flüchtig ist, was sie immer vage berichten, ist jetzt halt manifest.“

Die lernbezogene Nutzung der Visibilisierungstechnik wird hier also den Schüler\*innen überantwortet, erkennbar orientiert an der Idee selbstregulierten „visible learnings“. Wie diese technisch initiierte Selbstreflexion zu Selbsttransparenz und Verstehen beitragen kann, hängt also davon ab, was die Schüler\*innen daraus machen. Die Lehrkraft ihrerseits verzichtet aber darauf, die technisch generierten Informationen für das Fremdverstehen der „Handhabung von Selbstreferenz“ zu verwenden; als Informationen taugen die „Visualisierungen“ ausschließlich im Kontext der Zensurenlegitimation, sie sollen bei den Bewerteten möglicherweise Einsicht in die Richtigkeit der Bewertung evozieren. Das „Bild von sich selber“ erzeugen die Schüler\*innen nicht, um den Vermittlungscode und damit Lernkommunikation zu bedienen, sondern um die Klassifikationsleistung der Lehrkraft zu validieren. Die digitale „Visibilisierung“ von Lernen erzeugt keine erkennbaren Anschlüsse im Code vermittelbar/nicht vermittelbar, sondern im Code besser/schlechter. Fragen der besseren Vermittlung bzw. der Überwindung von Nichtlernen bleiben ausgeklammert und den Schüler\*innen überantwortet. Die Frage ist damit aber: Wird Technik hier „falsch“ bzw. defizitär angewendet oder limitieren die Beobachtungsmöglichkeiten digitaler Informationssysteme auch die Beobachtungsmöglichkeiten der Erziehungskommunikation?

#### 4.3 *Digitalisierung und die Invisibilisierung von Nichtlernen*

Die zweite Sequenz aus dem Interview beschreibt Szenen des Unterrichts mit digitalen Medien.<sup>6</sup> Abermals ist von Interesse, welchen Problembezug die Lehrkraft durch Herstellung von „Visibilität“ herstellt.

---

6 Anders als bei den anderen Szenen interessieren wir uns an dieser Stelle nicht für die Beobachtungsleistungen der Lehrkraft, für die das Interview die Datensorte der Wahl ist, sondern die Unterrichtspraxis. Diese bekommen wir hier selbstredend nicht vollumfänglich, d. h. in all ihrer polykontextualen Sinnhaftigkeit präsentiert. Mit Bohnsack (2008) gehen wir aber davon aus, dass sich in der erzählten Praxis die Kommunikationsstrukturen und ihr *modus operandi* – und nur der interessiert uns letztlich – darin widerspiegeln. Dass die von der Lehrkraft beschriebene Unterrichtspraxis dem von ihr formulierten programmatischen Gewinn der digitalen Medien zuwiderläuft, kann als Hinweis verstanden werden, dass dieser Zugang auch aufschlussreiche Aspekte über die Praxis bereithält.

L: „Und dann gab’s am Schluss wieder diesen Test. Und dann habe ich gesehen hey, die Hälfte der Leute beantwortet die Frage falsch, wie kommt denn das? Dann geht jemand, der das falsch beantwortet hat, vorne drauf und gucken wir uns an und das Ergebnis in diesem Falle war, der hat einfach, wo die Antwort stand schon die Frage richtig markiert, aber den ganzen Absatz markiert und dann wird die Markierung wieder hinfällig. Ja, sondern er müsste eigentlich die zentralen Begriffe, Subjekt und Prädikat anstreichen und dann würde er das zumindest besser merken können. Ja, und dann geht er auf die Markierung, löscht die und macht dann so wie es sein soll und wir thematisieren insgesamt, wie Markierungen denn überhaupt funktionieren, ja. Auf die Markierungsstrategie komme ich aber nicht, wenn ich nicht weiß, wo ich hingucken muss, ja also auch den Prozess im Blick hab und so kam das unter anderem eben halt zustande, dass wir, dass wir mal einen Blick genommen haben. Und dass er es löschen kann und dass er es zeigen, das ist einfach Visibilität, das ist dann eben Reproduzierbarkeit. Ich kann alles wieder rückgängig machen, was ich vorher gemacht hab und kann deswegen den Mut aufbringen, nicht wie auf einem Blatt Papier was anzustreichen und dann ist es falsch oder rausschreiben, dann ist es eben falsch sondern die können das ändern.“

Wiederum wird eine Beobachtung des Prozesses in dieser Passage nur proklamiert („Auf die komme ich aber nicht, wenn ich nicht weiß, wo ich hingucken muss, ja also auch den Prozess im Blick hab“), nicht aber operativ vollzogen. Anstatt den Prozess des Markierens zu beobachten, wird nur das Markierungsergebnis („den ganzen Absatz“) thematisiert. Dies lässt wiederum keine Rückschlüsse auf das (Nicht-)Verstehen des Schülers zu. Was hat beim Schüler dazu geführt, dass er zwar den richtigen Absatz zur Beantwortung der Frage markiert hat, aber nicht die spezifische Information? Hat er ein Schlagwort aus der Frage im Text gefunden und deshalb den Absatz richtig identifizieren können, aber den Inhalt nicht verstanden? Einen Einblick in diese Frage der Eigenlogik des Nichtverstehens wird über das Markieren indiziert, nicht aber verstehend beobachtbar.

Der vermittlungsbezogene Anschluss an diese Beobachtung ist, dass der Schüler die Markierung löscht und es stattdessen richtig macht („macht dann so wie es sein soll“) auf Basis eines klassenöffentlichen Erklärens, wie es richtig gemacht wird („wir thematisieren insgesamt, wie Markierungen denn überhaupt funktionieren“). In dieser beschriebenen Szene erfolgt zwar ein operativer Anschluss der Erziehungskommunikation im Code vermittelbar/nicht vermittelbar; dies jedoch ausschließlich über einen Anschluss in der *technischen Unterscheidung von richtig und falsch*. Das Richtige wird nur aufgeführt bzw. erklärt. Eine proklamierte reflexive Bearbeitung des Nichtverstehens auf Basis der Beobachtung von Strategien und Prozessen und damit die Bearbeitung der schülerseitigen Bedingungen der Möglichkeit, es richtig zu machen, erfolgt nicht. Das Nichtver-

stehen und dessen Prozess wird selbst nicht als Informationswert über das Lernen genutzt (als Visibilisierung von (Nicht-)Lernen). Vielmehr wird dessen Eigenlogik durch das Löschen *mit gelöscht* bzw. kommunikativ als irrelevant gesetzt. Die Eigenlogik des (Nicht-)Verstehens und damit die kognitive Selbstreferenz des Lernenden, auf die die Darstellung von Prozessen verweist, wird kommunikativ unsichtbar gemacht.

Nicht nur wird die sich zeigende (aber unverstanden bleibende) Eigenlogik invisibilisiert. Der Fehler selbst wird klassenöffentlich invisibilisiert, getilgt aus der kommunikativen Rekursion. Während der Stift auf dem Papier „sichtbare“ Spuren hinterlässt, löscht die digitale Form gänzlich rückstandslos, selbst die digitalen Spuren der technischen Beobachtung. Paradox erscheint zunächst der Gegensinn, den die Lehrkraft angesichts der radikalen Invisibilisierungsoperation der Fehlertilgung formuliert: „[D]as ist einfach Visibilität, das ist dann eben Reproduzierbarkeit.“ Technisch reproduziert wird aber nicht die Bedingung der Möglichkeit von Fremdverstehen, sondern die Bedingung der Möglichkeit für Richtig-falsch-Klassifikationen: Individueller Eigensinn (oder: kommunikative Kontingenz) muss gelöscht werden, um klassifikatorisch beobachten zu können. Reproduziert wird das „Anfangen-bei-Null“, die technische Fortsetzung der Erziehungskommunikation ohne Vorgeschichte, ohne fremde „Handhabung von Selbstreferenz“ – ohne Mitteilung, ohne Verstehen.

Dieses technische Invisibilisieren erfolgt im Unterricht aber nicht nur bei Formen schriftlicher, sondern auch in der mündlichen Kommunikation. So wird im klassenöffentlichen Unterricht die Darstellung von Lernen zumeist nicht als „Darstellung des Übergangs *einer* Person vom Nicht-Wissen zum Wissen“ (Dinkelaker 2008, S. 28, Herv. d. A.) vollzogen, sondern die Schüler\*innen fungieren als Stellvertreter\*innen für Nichtwissen und Wissen, sodass die pädagogische Kommunikation Lernen einem Klassenkollektiv zuschreiben kann, sobald die richtige Antwort formuliert ist. In dieser Form der Erziehungskommunikation wird Lernen nicht nur technisch dargestellt, sondern infolge des Wechsels der adressierten Personen im Fall falscher Antworten stets auch kognitive Selbstreferenz aus der Kommunikation exkludiert bzw. als Nichtwissen visibilisiert. Das digitale und damit gänzlich rückstandslose Löschen von Fehlern kann sinnbildlich als Reinform der Invisibilisierung von Fehlern in der technisch-digital angereicherten Unterrichtskommunikation verstanden werden. Damit gibt der Einsatz digitaler Medien, interpretiert als „Lösung“, den Blick auf ein operatives Problem frei, das den „erziehenden Unterricht“ immer schon konstituiert hat: Die Unsichtbarmachung von kognitiver Kontingenz löst schon immer das Rekursionsproblem der Erziehungskommunikation, die nicht aufhören darf, und deshalb jene psychische Kontingenz kommunikativ einschränken muss. Erst die dadurch erreichte lose oder triviale Kopplung der Kommunikation an die

psychischen Operationen und Beobachtungen der Schüler\*innen stabilisiert die Erziehungskommunikation dynamisch.<sup>7</sup>

## 5 Das Problem digitalisierter Erziehungskommunikation

Über die Effektivierung von Klassifikationsoperationen (Notengebung) und die Invisibilisierung von kognitiver Kontingenz hinaus, die hier als Lösungen in Erscheinung treten, verweisen unsere Rekonstruktionen darauf, dass digitale Beobachtungsmaschinen gerade dadurch, dass sie „technisch“ beobachten, ein Beobachtungsproblem erzeugen, für das sie selbst nicht mehr die Lösung sein können: die unwillkürliche Sichtbarkeitssteigerung von kognitiver Kontingenz. Die quantitative Vervielfältigung von Informationen über Lernverhalten potenziert den Selektionsdruck der Erziehungskommunikation. Es muss nun entschieden werden, welche der Informationen über das (Nicht-)Lernen der Schüler\*innen zur Herstellung von Sichtbarkeit verwendet werden sollen und welche nicht. Das Problem resultiert gerade aus dem, was digitale Beobachtungsmaschinen „leisten“ können: Sie erzeugen Spuren von Lernprozessen, die in analogen Unterrichtskommunikationen verschwinden. Die technische Sichtbarmachung von *Lernergebnissen* erzeugt ein klassifikationsfähiges Datum, an das die Unterscheidung von richtig/falsch angeschlossen werden kann. Demgegenüber verweisen Prozessdaten auf den komplexen eigenlogisch-kognitiven Herstellungsprozess von *Lernergebnissen* – und darauf, dass Schüler\*innen selbstreferenzielle, nicht triviale Individual-Systeme sind. Es ist anhand der Interviewdaten nachvollziehbar, dass die Lehrkraft gerade mit diesen Informationen, die im Modus des Vermittlungs-codes verstehenskritische Reflexionen eröffnen könnten, nichts anfangen kann. Das „technische“ Problem, das digitale Medien in den operierenden Unterricht einziehen, scheint darin zu bestehen, dass ihnen eine verstehende Eigenselektivität fehlt: Sie dokumentieren, was sie dokumentieren und dies äquirelevant. Die massenhafte Produktion von Spuren der nicht trivialen Selbstreferenz der Lerner\*innen erzeugt einerseits einen Informationsüberschuss, andererseits setzt dies Möglichkeiten frei, die Handhabung fremder Selbstreferenz beobachten zu können, und zwar dann, wenn die technischen Informationen in der Erziehungskommunikation nicht als Element der Klassifikation (richtig/falsch), sondern selbst als *Beobachtungsgegenstand* gehandhabt, d. h. zum Thema der Unterrichtsinteraktion gemacht werden. Der Code vermittelbar/nicht vermittelbar schließt eben nicht aus, dass die Unterscheidung richtig/falsch selbst zum Reflexionspunkt der Erziehungskommunikation gemacht wird. Statt Fehler aus

---

7 Genau diese Invisibilisierungsstrategie des technisch operierenden Unterrichts gerät latent in die Krise bzw. unter einen „Bewährungsdruck“ (Rademacher 2017, S. 35), wenn im individualisierten Unterricht die Stellvertreter\*innenoption genommen ist und Lernen an einer Person dargestellt werden muss.

dem Kommunikationssystem Unterricht technisch-klassifikatorisch zu tilgen und damit dem Verstehen zu entziehen, lässt sich die Frage, in welcher Hinsicht eine Aufgabenbearbeitung als richtig oder falsch anzusehen ist, selbst zum Thema machen. Das impliziert dann aber, mit dem grundlegenden Selektionsmodus des gängigen Unterrichts zu brechen.

## 6 Reflexion und Ausblick

Unsere theoretischen und empirischen Ausführungen deuten darauf hin, dass die Metapher des trojanischen Pferdes von Jörissen und Münte-Goussar (2015) für die Digitalisierung von Unterricht treffend gewählt ist: Die technische Kommunikation der Digitalisierung erzeugt eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit an den bestehenden Unterricht und amplifiziert die in diesem kommunikativ generierten Probleme. Die Trojaner beließen das Pferd bekanntermaßen in ihren Stadtmauern. Die digitalen Medien halten aber eine inhärente Gefahr für die bestehende pädagogische Grundordnung des Unterrichts bereit: Die technische Prozessdokumentation, die den Weg einer Aufgabenbearbeitung sichtbar macht, macht zugleich die Akausalität der Kopplung von psychischem (kognitiven) und kommunikativem (pädagogischen) System und die damit erzeugte offene Kontingenz der „anlogen“ pädagogischen Kommunikation „digital“ sichtbar. Denn digitale Beobachtungsmaschinen adressieren Lerner\*innen stets nur als ihresgleichen, als humorlose Trivialmaschinen, während die technische Aufzeichnung der Bearbeitungs- und Lernprozesse *volens volens* Kontingenz abbildet und damit Mitteilungen enthält, die der Algorithmus zwar registrieren, aber nicht verstehen kann. Diese Spuren lernbezogener Selbstreferenz lassen sich – pädagogisch – in den Aufzeichnungen nicht trivialer Fehlerproduktion nachvollziehen, aber trotzdem nicht bearbeiten.

Die digitale Mediennutzung lässt im oben skizzierten Fall quasi als Negativ das Reflexionspotenzial hervortreten, das der Vermittlungscode gegenüber dem Selektionscode in der interaktionsförmigen Erziehungskommunikation bietet. Er ermöglicht es grundsätzlich, die „Handhabung von Selbstreferenz“ aufseiten der Schüler\*innen zu verstehen. Aber bereits der *analog* operierende IRE-Unterricht mit seiner Codespezialisierung richtig/falsch konnte diese reflexive Beobachtungsleistung nicht erbringen – wie der Algorithmus, der ihn reproduziert. Möglicherweise sind digitale Medien das, was – um eine weitere Metapher zu bemühen – das Kind für den nackten Kaiser ist: der Moment, in dem das Offensichtliche von einer „unschuldigen“ Seite bezeichnet wird. Es könnte sein, dass mit fortschreitender Entwicklung künstlicher Intelligenz nicht nur der Erziehungswissenschaft auffällt, dass der real existierende schulische Unterricht bislang ebenso technisch-klassifizierend verfährt wie der Unterricht, den er kopiert. Und es könnte sein, dass grundsätzlich infrage gestellt wird, ob professi-

onelle Lehrkräfte jenseits von Betreuungsleistungen und Beziehungsangeboten für die Fortsetzung eines solchen Trivialunterrichts überhaupt noch notwendig sind. Wenn professionell lediglich und weiterhin auf einem Reflexivitätsniveau beobachtet wird, das auch Informationssysteme erreichen, dann können digitale Medien womöglich als Ersatz für eine solche Praxisform fungieren, dieselben Lösungen für dieselben Probleme prozessieren, diese aber bunter, unterhaltsamer und, wie man an ChatGPT und Gemini beobachten kann, im Zweifelsfall sogar höflicher und nicht „etikettierend“ darstellen. Und womöglich stimmt es, dass Digitalisierung, die als Informationssystem auf Kontextmitteilungen verzichten kann, auch nicht in der Gefahr steht, die soziale Klassifikation von Schüler\*innen direkt in ein pädagogisches Missverstehen zu überführen.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1996): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braun, Jürgen/Cafantaris, Karola/Hollstein, Oliver/ Meseth, Wolfgang (2023): *Leistung und Teilhabe im (inkluisiven) Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69, H. 2, S. 213–232.
- Dietrich, Fabian (2019): *Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen*. In: Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/Stechow, Elisabeth von/Klocke, Barbara (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band II*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195–205.
- Dinkelaker, Jörg (2008): *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Douglas, Mary (1986): *How Institutions Think*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Durkheim, Émile/Mauss, Marcel (1903/1987): *Über einige primitive Formen von Klassifikation. Ein Beitrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen*. In: Durkheim, Émile: *Schriften zur Soziologie der Erkenntnis*. Hrsg. von Hans Joas. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 169–256.
- Emmerich, Marcus (2016): *Differenz und Differenzierung. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 62, S. 42–57.
- Emmerich, Marcus (2017): *Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargelände* 86, H. 2, S. 102–115.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2021): *Klassifizierende Systeme und soziale Differenzierung. Zur Kritik funktionaler Gesellschaftsanalyse*. In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 202–219.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goldmann, Daniel (2020): *Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9, H. 9, S. 9–22.

- Goldmann, Daniel (2021): Formen der unterrichtlichen Inklusion = Qualitäten der Inklusion? Zur differenzierten Beobachtung und Bewertung inklusiver Subjektivierungen. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 206–218.
- Hacking, Ian (1985): „Making Up People“. In: Heller, Thomas C./Sosna, Morton/Wellbery, David E. (Hrsg.): *Reconstructing Individualism. Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford: Stanford University Press.
- Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2022): Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25, H. 6, S. 1389–1408.
- Hugger, Kai-Uwe (2021): Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik. In: Dinkelaker, Jörg/Hugger, Kai-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung, Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 83–140.
- Jörissen, Benjamin/Münste-Goussar, Stephan (2015): Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: wie man ein Trojanisches Pferd zähmt. In: *Computer + Unterricht* 25, H. 99, S. 4–9.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln. Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 30–70.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199–232.
- Karolinska Institutet (2023): Stellungnahme zum Vorschlag der schwedischen Bildungsbehörde für eine nationale Digitalisierungsstrategie für das Schulsystem 2023–2027. <https://www.regeringen.se/contentassets/d818e658071b49cbb1a75a6b11fa725d/karolinskainstitutet.pdf> (Abfrage: 01.06.2025).
- Luhmann, Niklas (1986): Systeme verstehen Systeme. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 72–117.
- Luhmann, Niklas (1994): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1999): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Luhmann, Niklas: *Schriften zur Pädagogik*. Hrsg. von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): Die Form „Person“. In: Luhmann, Niklas: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–148.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–41.
- Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas (2021): Soziale Systeme? Systemtheorie digitaler Organisation. In: *Soziale Systeme* 26, H. 1–2, S. 21–53.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 2, H. 2, S. 177–197.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, H. 2, S. 223–241.

- Nassehi, Armin (2008): Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 79–106.
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C. H. Beck.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 31, H. 1, S. 66–86.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 5, S. 796–814.
- Proske, Matthias (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster, New York: Waxmann, S. 15–31.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/ Bock, Annetrin/Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Langer, Anja/Macgilchrist, Felicitas/Wagener-Böck, Nadine/Wolf, Eike (2023): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233–244.
- Rademacher, Sandra (2016): Zur Sache – Zum Fall. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Andreas/Hinrichsen, Marcus/Meier, Marcus (Hrsg.): Was ist der Fall? Wiesbaden: Springer VS, S. 231–248.
- Rademacher, Sandra (2017): Zur Praxis des individualisierten Grundschulunterrichts. In: Friederike Heinzl/Koch, Katja (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 32–40.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. [https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten\\_Digitalisierung.pdf](https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Wolf, Eike/Thiersch, Sven (2021): Optimierungsparadoxien: Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: MedienPädagogik 42, S. 1–21.

# Indexierung und Inskription. Web of Science zwischen Wertigkeits- zertifizierung und Kommunikationsregime

Susann Hofbauer

## 1 Einleitung

Nach einer elfjährigen Publikationsgeschichte wurde die Zeitschrift *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* (IJHE) im Jahr 2022 eingestellt. Das Editorial gibt Einblicke in die Hintergründe: Neben einer fehlenden finanziellen Unterstützung von Open Access,

„ist es auch immer schwieriger geworden, genügend freie Beiträge einzuwerben, welche neben den von der Redaktion geplanten Diskussionen ein wichtiges zweites Standbein der Zeitschrift bilden. Da die IJHE nie von der SSCI oder Scopus indexiert worden ist, fehlt gerade auch dem akademischen Nachwuchs ein Publikationsanreiz, weil dem *h-Index* bei Bewerbungen auf Stellen im akademischen Milieu jeweils große Bedeutung beigemessen wird. Es erstaunt daher nicht, dass wir bei zunehmender Bedeutung dieser Indexe immer weniger Artikel zur Begutachtung erhalten haben, weshalb die Einstellung der Zeitschrift auch eine gewisse Erleichterung hinsichtlich der Sorge um qualitativ hochwertige Artikel und Rezensionen darstellt.“ (Die Redaktion 2022, S. 117; Herv. d. A.)

Wie bedeutsam der *Social Science Citation Index* (SSCI) für erziehungswissenschaftliche Zeitschriften ist und welche Folgen die Indexierung für methodische Zugänge in der Analyse von erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen hat, soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Der digitale Informationsdienst Clarivate, der den SSCI im Rahmen einer Web of Science Group führt, berechnet neben weiteren Clarivate Analytics Zitationsindizes den bekannten und regelmäßig kritisierten Journal Impact Factor (JIF). Der JIF fungiert dabei als bedeutender Maßstab für die vergleichende (Selbst-)Darstellung von Zeitschriften, aber auch als datafiziertes, digital-kapitalistisches Steuerungsinstrument inmitten von New-Public-Management-Ansätzen an Universitäten (vgl. Münch 2015; Herb 2018; Niesyto 2023). Die Anrufung zur „Publish or Perish“-Publikation in die SSCI-indexierten Zeitschriften und die damit einhergehende Einschreibung in

die Indexe unterstützen zudem die wissenschaftliche Repräsentation durch die Liste wissenschaftlicher Veröffentlichungen (vgl. Rummler 2020). Die Literatur- und Zitationsdatenbank *Web of Science* (WoS) greift dabei auf jene indexierten, relationierten und geordneten Wissensbestände zurück. Damit ergeben sich methodologische Ambivalenzen, wenn Literaturdatenbanken einem vorselektierten erziehungswissenschaftlichen Wissensbestand eine bestimmte Wertigkeit und vermeintlich transnationale Sichtbarkeit verleihen. Neben den methodologischen Überlegungen zur Vermessung von erziehungswissenschaftlichem Wissen möchte dieser Beitrag auch die Rolle von Datenbanken hervorheben: einerseits als Werkzeug zur Sammlung und Ordnung von Wissen, andererseits als Mittel zum Fernzugriff auf die digitalisierte Welt. Darüber hinaus wird gezeigt, wie eine ursprünglich wissenschaftliche Idee im Laufe der Zeit zur Normierung von Publikationsverhalten geworden ist.

Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag wie folgt vor: Während gegenwärtig Themen der Digitalisierung und Digitalität zentral geworden sind (vgl. bspw. Aßmann/Ricken 2023), hatten Datensammlungen und deren Vernetzung in den 1970er Jahren über die „Datenbankfrage“ einen hohen populären und wissenschaftlichen Stellenwert – sowohl als analytisch einsetzbares, soziomaterielles Tool als auch als Forschungsgegenstand im Kontext soziotechnologischen Wandels (Abschnitt 2). Datenbanken sind kein explizites Forschungsthema der Erziehungswissenschaft, dabei kommt ihnen eine strukturelle Mitgestaltung in und von Forschungsprozessen zu. Sowohl als Sammlung, Ordnung, Relationierung als auch als Möglichkeit der Inskription von Informationen und Wissen mediiieren sie die wissenschaftliche Handlungsfähigkeit im (digitalen, technischen) Zugang zur Welt. Sie sind zwar nicht passiv, aber analytisch als „neutral“ wahrzunehmen (Abschnitt 3). WoS ist mehr als nur ein Analysetool oder eine Informations-, Literatur- oder Zitationsdatenbank, was vor allem auf jene indexierten Zeitschriften zurückgreift. Die Inskription in SSCI ist für die (deutsche) Erziehungswissenschaft zum einen Teil einer Erfolgsgeschichte in der Wahrnehmung einer akademischen Pädagogik *als* Wissenschaft. Zum anderen ist WoS ein wichtiges Tool zur Analyse von wissenschaftlichen Entwicklungen (Abschnitt 4). Die Selbstreferenzialität und die Zentralität im wissenschaftlichen Feld über das Zusammenziehen von bibliografischen Daten, Zeitschriften, Qualitätssicherungsverfahren, Vermessungen und die Vergabe von Wertigkeiten werden jedoch zumeist ausgeblendet (Abschnitt 5). Das SSCI und WoS besitzen eine autoritative und selbstreferenzielle Macht im akademischen System, wodurch sie sich selbst in evidenzproduzierenden *systematic reviews* eine zunehmend dominierende Position sichern können.

## 2 Historische Hinführung: die Datenbankfrage

Die Diskussion über den Einfluss der Digitalität, Digitalisierung und Datafizierung auf die wissenschaftliche Kommunikation sowie die Forschungsprozesse in der Wissenschaftscommunity ist bereits seit geraumer Zeit im Gange (vgl. Gläser 2003; Mößner/Erlach 2022). Datenbanken sind in diesem Zusammenhang weitgehend ein Bereich, der bisher wenig Beachtung gefunden hat. Im alltäglichen Verständnis sind Datenbanken eine „Projektionsfläche für die vielfältigen heterogenen und scheinbar grenzenlosen Möglichkeiten der Verzeichnung, Zirkulation, Präsentation, Selektion und Auswertung von Informationen in Computern“ (Burkhardt 2015, S. 10). Die Entwicklung von Datenbanken wurde mit der Entstehung und Ausweitung von Computern zunehmend zentral und ging mit gesellschaftlichen Hoffnungen und Vorbehalten einher (Abschnitt 2.1). WoS (ehemals ISI Web of Knowledge) ist Teil des Wissenschaftsverlagsmarktes und gehört zu Clarivate. Die Geschichte von WoS war eng verknüpft mit der Frage, wie die Kontrolle des Lesens inmitten von beständig neuen Publikationsmassen und die Vermessung wissenschaftlicher Leistung überhaupt möglich sein kann (Abschnitt 2.2). Mittlerweile sind gerade jene Versuche der Produktivitäts- und Einflussvermessung über die Zeit zu einer leitenden Norm der zitierfähigen Veröffentlichungspraxis geworden.

### 2.1 Datenbankpopulismus und wissenschaftliche Entwicklungen

Gestartet als Informationskonzept sind Datenbanken aus der Nachrichtentheorie und Kybernetik entwickelt worden. Im Zuge einer Management- und Informationsutopie wurde die Entwicklung von Datenbanken mit der Hoffnung begleitet, dass möglichst alle relevanten vergangenen und noch kommenden Informationen verschiedener Art in eine Struktur angeordnet werden können (vgl. Haigh 2009). Mit dem allmählichen Einzug des Computers in die Haushalte führten diese Hoffnungen einerseits in einen „Datenbankpopulismus“ und andererseits in vermehrte Skepsis diesen gegenüber.

Als *Datenbank-Issue* ist die Datenbank seit den 1960er<sup>1</sup> und 1970er Jahren ein relevantes Forschungsthema: Westin und Baker (1972) erarbeiteten eine US-weite Studie darüber, was der Einsatz von Computern für die Aktenführung in den Vereinigten Staaten bedeutet und welche Konsequenzen aus dem Wachstum großer, sowohl manueller als auch computergestützter Datenbanken für das

---

1 Die Arbeit an und mit Computern, die Erstellung von Datenbanken und damit kompatiblen Datenbank-Management-Systemen (DMS) wurde schon zu Beginn der 1950er Jahre betrieben, jedoch vor allem für wissenschaftliche Berechnungen. Der Begriff *Datenbank* kommt dann in wissenschaftlichen Veröffentlichungen als verhandelbarer Begriff in den 1960er Jahren auf, erst 1979 wurde der Begriff zu einer festgelegten Bezeichnung unter Wissenschaftler\*innen (vgl. Haigh 2009; Driscoll 2012).

verfassungsmäßige Recht für Datenschutz- und Rechtsbehelfsverfahren folgen. *Databank-Issue* meint dabei die Bedenken, dass Urteile nicht mehr von tatsächlichen Personen oder Professionellen getroffen werden, sondern durch die „cold calculations of computer systems“ (ebd., S. 4). Zudem wurde befürchtet, dass durch die Zentralisierung von persönlichen Daten die Grundlage für die bürokratische oder unternehmerische Möglichkeit sozialer Kontrolle und Überwachung geschaffen wird (vgl. Rule 1974), was sich jedoch nicht belegen ließ. Solche Studien erschienen im Zuge einer technologischen Ermöglichung der Kommerzialisierung von Wissen in einer *Computerized Society* (vgl. Martin/Norman 1970; Lyotard 1984) bzw. *Databank Society* (vgl. Warner/Stone 1970).

Diese Gesellschaftsdiagnosen spiegelten sich in soziotechnologischen Entwicklungen innerhalb der Wissenschaft wider. Stephen Hilgartner (1995) beschreibt ein neues *wissenschaftliches Kommunikationsregime* durch den Einsatz von Online-Datenbanken in der Molekularbiologie, die zunehmend seit den 1970er Jahren entwickelt wurden und die bis dahin dominante Form der Kommunikation über Zeitschriften erweitert hatten. Die Speicherung von Gensequenzen und die traditionellen Formen des Publizierens von Forschungsergebnissen erschienen nicht mehr ausreichend. Die Kombination von Computerleistungen und die Fortschritte genomischer Forschungen führten dazu, dass Daten nicht mehr den konventionellen Weg über die Publikation gingen, sondern direkt in Datenbanken eingespeist wurden. Forschungspraktiken änderten sich rapide und neue Disziplinen, wie die Genominformatik, entstanden. Die Organisation, die Verlinkung und das Management von immer neuen Daten, neue Methoden der akkuraten Abbildung von Genkarten und die Abkehr von nicht einsichtiger, entfernt liegender, aufwändiger Arbeit in Laboren hin zu online, öffentlich zugänglichen Datenbanken und deren technowissenschaftliche Vernetzung mit neuen Praktiken des Suchens und Lesens standen im Fokus. Über die Zeit entwickelten sich viele verschiedene, spezialisierte Gendatenbanken, die u. a. verfeinerte Such- und Analyseoptionen boten. Hilgartner beschreibt, dass diese Datenbanken jeweils als eine singuläre Einheit zu betrachten seien, denn keine Datenbank sei gleich zugänglich, nutzbar oder beispielbar (vgl. ebd., S. 249).

Forschungsdatenbanken sind mittlerweile stark ausdifferenziert und (sub-)disziplinär ausgerichtet. Für die Psychologie lassen sich beispielsweise neben Literaturdatenbanken auch verschiedene Testinstrumentdatenbanken sowie Primärforschungsdatenbanken (seit ca. 2003) oder Datenbanken für psychotherapeutische Ansätze und Methoden finden. Wissenschaftler\*innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften werden angehalten, sich in der täglich produzierten wissenschaftlichen „Datenflut“ zu bewegen, indem sie Maßnahmen für die bestmögliche und disziplinspezifische Datenaufbereitung, -nutzung und -archivierung im Sinne des Datenmanagements und -sharings gleich mitdenken und anbahnen (vgl. Wechselgartner 2011). Vor diesem Hintergrund hat die Auseinandersetzung mit „Forschungsdatenbanken“ die Thematik auch in der

Erziehungswissenschaft an disziplinpolitischer Relevanz gewonnen (vgl. Sturm/Wiezorek 2022). Die Verantwortung in der Datenerhebung, die (mehrfache) Verwendung und Pflege von Daten erfordert institutionelle, organisatorische, standortübergreifende und reglementarische Maßnahmen, die durch Datenbanken eingelöst werden können.

## 2.2 Von der Idee zur Norm: eine kurze Geschichte der Indexe und WoS

WoS gehörte vormals als *Web of Knowledge* zum *Institute for Scientific Information* (ISI, gegründet 1956)<sup>2</sup>, das 1992 an Thomson Reuters verkauft wurde. 1955 veröffentlichte Eugene Garfield seine ersten Ideen sowohl zum Konzept des wissenschaftlichen Einflusses als auch zu bibliografischen Systemen zur Indexierung von wissenschaftlicher Literatur. Er wollte ein System erstellen, das Wissenschaftler\*innen dazu befähigt, vereinfachter, schneller und systematischer nach relevanten Studien, Literatur und Kritiken zu suchen, ohne dabei in die Wahl von Themen oder die Organisation des (eklektischen) Lesens vorzugreifen. Ein Zitationsindex sei ein Ansatz, der mehr Kontrolle über wissenschaftliche Literatur bringe und als selektiver „association-of-ideas index“ (Garfield 1955, S. 108) zwischen monografischen Publikationen (macro unit of thought) und periodischen Artikeln (micro unit of thought) als „submicro or molecular unit of thought“ (ebd.) vermittele. Mehr noch, ein solcher Index solle mit Klassifikationen arbeiten, damit sich überhaupt mit einer unendlichen Anzahl von Einträgen umgehen ließe, und er bedürfe neben der terminologischen Genauigkeit auch der Vergabe von Codes. Die Codes wiederum würden bei der Betrachtung und Darstellung der Zitierungen von wissenschaftlichen Publikationen untereinander helfen, sodass – insbesondere unter *historisch-analytischer Perspektive*, wie er mehrmals hervorhebt – der Einfluss von bestimmten Werken bestimmter Personen in einem Feld herausgestellt werden könne. Damit benennt Garfield den „impact factor“ (ebd., S. 109).

Sein Text zum Index-Konzept von 1955 ist mittlerweile einer der meistzitierten Texte überhaupt, während dieser zur Zeit seiner Veröffentlichung kaum wahrgenommen wurde. Garfield hielt Vortrag um Vortrag, schrieb einen Patent- und Förderantrag nach dem anderen an das *US Patent Office*, an die *National Science Foundation* und das *National Institute of Health*, bis dann schlussendlich über den *Sputnik Schock* eine Informationskrise in den Wissenschaften ausgelöst wurde. Institutionen der Forschungsförderung wollten in Erfahrung bringen, wie effektiv eigentlich die bewilligte Forschung und damit die eingesetzte Förderung war. Darüber hinaus stellte die US-Regierung Mittel zur Verfügung, um wissenschaftliche Forschungen zu fördern, was wiederum die Anzahl an Publikationen ansteigen ließ. Zusammen mit dem Molekularbiologen Joshua Lederberg nutzte

---

2 ISI wurde 2018 neu errichtet und ist nun der „Forschungsarm von Clarivate“ (Clarivate [1]).

Garfield die Gelegenheit und sie erstellten einen automatischen Zitationsindex. 1963/64 entstand erstmals ein *Science Citation Index* (SCI) – „a forerunner of the World Brain“ (Garfield 1964, S. 649), der zwei Millionen Zitate (Referenzen) umfasste (vgl. ebd.). Garfield begründete damit ein neues Gebiet, die *Scientometrics* – also die quantitative Untersuchung von Wissenschaft und Technologie.

Die neuen Dienste waren für wissenschaftliche Bibliotheken zu umständlich und zu teuer. Interesse hingegen zeigte ein kleiner Kreis an Wissenschaftshistorikern und -soziologen, wie Robert Merton (Arbeiten zum Matthäus-Effekt, 1968) und Derek de Solla Price (*Little Science Big Science*, 1963), welche die Indexe für eigene Analysen nutzten. Später, im Jahr 1973, wurde der *Social Sciences Citation Index* (SSCI) und 1978 der *Arts & Humanities Citation Index* (AHCI) eingeführt. Die 1976 eingeführten *Journal Citation Reports* beinhalten den *Journal Impact Factor* und aggregieren die Zitierverflechtungen zwischen wissenschaftlichen Zeitschriften.

1997 wurde das SCI in eine neue digitale und kostenpflichtige Plattform eingebettet: das *Web of Science*. 2016 verkaufte Thomson Reuters die WoS gemeinsam mit dem intellektuellen Eigentum und der wissenschaftlichen Abteilung an *Onex Corporation* und *Baring Private Equity Asia* für 3,55 Milliarden Dollar. Seitdem firmiert WoS unter dem Namen *Clarivate Analytics*, welches eine Fülle an wissenschaftlichen Produkten, wie Beratungen und Tools (EndNote, ScholarOne etc.), bereithält.

Web of Science bzw. die *Web of Science Core Collection* umfasst aktuell 254 Fächer, mehr als 21.000 Zeitschriften und 1,9 Milliarden Referenzen (Clarivate [2]). Die benannten Indexe werden von Clarivate nun als Flaggschiffkategorien bezeichnet und durch einen *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) erweitert. Um als Zeitschrift aufgenommen zu werden, müssen gegenwärtig (Dezember 2023) 24 Qualitätskriterien (u. a. Peer-Review) und vier Impact-Kriterien erfüllt werden. Sollten nur die Qualitäts-, aber nicht die Impact-Kriterien erfüllt sein, kommt die Zeitschrift in das ESCI und ist angehalten, sich entsprechend der Kriterien weiterzuentwickeln.

WoS deckt die einflussreichsten Zeitschriften möglichst vieler Fachgebiete ab und ist ein *Big Player* in einem ökonomisch-akademischen Markt von Rankings, Ratings, Leistungsvermessungen, Forschungsevaluation und auch Analysetools mit entsprechenden Fortbildungen. Die in den Science-Indexen gelisteten Zeitschriften gewinnen dadurch besondere Relevanz für das Publikationsverhalten – vor allem wenn sie explizit oder implizit mit institutionellen Evaluationen, Karriereaussichten und Verbleibemöglichkeiten verknüpft sind (vgl. Lee 2014). Darüber hinaus dienen sie als messbare Bezugspunkte für die akademische Subjektivierung im Kontext einer neoliberalen Hochschul-Governmentalität des New Public Managements (vgl. Lenk 2023).

### 3 Berechnungszentren und Inskriptionen: neutral, aber nicht passiv

Als Stichwortgeber des Datenbankdiskurses gilt Lev Manovich, der 1999 einen vielbeachteten Aufsatz bzw. den zentralen Referenzpunkt über Datenbanken als symbolische und kulturelle Form<sup>3</sup> der digitalen Medienkultur verfasst hat. Durch Datenbanken – sowohl als gesellschaftliches Symptom als auch erkenntnisförderndes Potenzial – wird seines Erachtens die Erzählung als dominante Form der kulturellen Sinnstiftung abgelöst. Vielmehr seien Datenbanken das Gegenmodell und die Voraussetzung von Erzählungen, was sie zugleich von anderen medialen Gegenständen unterscheiden:

„After a novel, and subsequently cinema, privileged narrative as the key form of cultural expression in the modern age, the computer age introduced its correlate – database. Many new media objects do not tell stories; they don't have a beginning or end; in fact they don't have any development, thematically, formally or otherwise, which would organise their elements into a sequence. Instead, they are collections of individual items, where every item has the same significance as any other.“ (Manovich 1999, S. 80)

Als prinzipiell un abgeschlossene Sammlung von Informationen charakterisieren Operationen wie *Anzeigen*, *Navigieren* und *Suchen* die Nutzung in einer Welt, die als eine „endless and unstructured collection of images, texts, and other data records“ gesehen wird, „it is only appropriate that we will be moved to model it as a database“ (ebd., S. 81).

Marcus Burkhardt (2015), der das Werk *Digitale Datenbanken* aufgrund des Hypes um Big Data verfasst hat, kritisiert Manovich: Er liefere keine adäquate Beschreibung dessen, was unter der Transformation der Medienkultur hinsichtlich Datenbankentwicklungen zu verstehen sei. Das „medientechnische Verfahren der Versammlung, Verwaltung und Verarbeitung digitaler Informationen“ (ebd., S. 17) bleibt vielmehr außen vor und in der Folge „werden die heterogenen Praktiken der Versammlung von und des Umgangs mit digitalen Informationen in einem vermeintlich einheitlichen Verständnis von Datenbanken homogenisiert“ (ebd.). Datenbanken würden keine Einheit bilden, wie es Manovich über die symbolische Form suggeriere. Es existiere keine Informationssammelungs-, Informationsspeicher- und Informationsverarbeitungstechnologie mit *einer bestimmten* medialen Logik. Daher plädiert Burkhardt dafür, Datenbanken zum einen als etwas „Neutrales“ wahrzunehmen. Aber sie sind zum anderen nicht passiv, sondern geben eine bestimmte Struktur vor (vgl. Hilgartner 1995). Bei

---

3 Manovich folgt in seinen Ausführungen Jean-Francois Lyotards „computerised society“ (1984) und zur symbolischen Form Erwin Panofsky (1927/1998), der sich wiederum auf Ernst Cassirer bezieht.

der analytischen Betrachtung von Datenbanken geht es also auch um die im Hintergrund befindlichen infrastrukturellen, weniger sichtbaren, klassifizierenden, standardisierten und relationalen Bedingungen (vgl. Star 1999; Bowker/Star 2000), welche den Praktiken der Suche, der Verwendung und Einschreibung von Informationen, aber auch der Ermöglichung bzw. Verunmöglichung von Sichtbarkeit von beteiligten Akteuren (vgl. Star/Strauss 1999) unterliegen. Für Bruno Latour (2017, S. 122) sind neben weiteren Objekten auch Datenbanken „unvermeidliche Studienobjekte für den, der verstehen möchte, über welche Umwege und Vermittlungen wir, die wir sonst immer nur mit und über Menschen sprachen, mehr und mehr beginnen, wahrheitsgetreu über Dinge zu sprechen“. Sie sind zum einen *centers of calculation* (Berechnungszentren), was die Lokalisierung der „verortete[n] Fähigkeit des Berechnens an spezifischen Orten“ (ebd., S. 379) meint. Sie sind zum anderen *immutable mobiles* (unveränderlich mobile Elemente), also Orte der (zweidimensionalen) Kombination, Überlagerung oder Modifikationen von Inskriptionen (vgl. ebd., S. 41 f., 379). Wenn Latour von unveränderlichen mobilen Elementen spricht, meint er die *Ermöglichung* einer auf Dauer gestellten und ortsveränderten Mobilisierung, „d. h. sie ermöglichen neue Übersetzungen und Artikulationen, während sie gleichzeitig einige Typen von Relationen unverändert lassen“ (ebd., S. 375).<sup>4</sup>

#### 4 WoS als Inskriptionsvorrichtung

Die Indexierung erziehungswissenschaftlichen Wissens im SSCI ist seit langem ein bedeutender Teil der disziplinären Erfolgsgeschichte. Die Platzierung und das Ranking der Zeitschriften im SSCI sind dabei relevant für deren Ansehen und Zitierhäufigkeit. Diese Zitierungen beeinflussen wiederum das Ranking der Zeitschriften, was das Ansehen weiter stärkt. Der Aussagewert dieses Kreislaufs aus Ranking, Zitierungen und Ansehen für erziehungswissenschaftliche Zeitschriften ist jedoch – gelinde gesagt – fragwürdig (Abschnitt 4.1). Umso mehr ist es interessant, dass die Anrufung zur Publikation in SSCI-Zeitschriften und damit die WoS-Einschreibung trotzdem funktioniert (Abschnitt 4.2).

---

4 Mit Bezug auf die Akteur-Netzwerk-Theorie müssten weit mehr Verbindungen, Ermögligungen und Hervorbringungen in Betracht bezogen werden, die in vorliegendem Beitrag nur angedeutet bleiben: wie bspw. die (Professionalisierungsprozesse der beteiligten) Bibliometriker, der Qualitätsmanager von Hochschulen, Hochschulleitungen, die Clarivate-Angestellten, die Zeitschriftenherausgeber\*innen, die Gutachter\*innen, die Texte oder das beteiligte (implizite) Wissen um die Prozesse der Forschung, Publikation, Autorenschaft etc.

#### 4.1 Erziehungswissenschaftliche Zeitschriften in der Selbstreferenzialität von WoS

Noch im Jahr 2003 kritisierte Brachmann (2003, S. 433), dass die Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen im SSCI unterrepräsentiert sei. Lediglich eine Zeitschrift, die *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfPäd), war indiziert, was „im krassen Widerspruch zur Erfolgsgeschichte der Disziplin“ (ebd.) stehe. Nur drei Jahre später wurde auch die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)<sup>5</sup> indizierter Teil des SSCI. Das SSCI weist insgesamt über 3.500 Zeitschriften auf, beinhaltet 47 Fächer und listet über zehn Millionen verzeichnete Dokumente (Referenzen).<sup>6</sup> In der SSCI Journal List sind gegenwärtig<sup>7</sup> 269 Zeitschriften unter der Kategorie *Education and Educational Research* (*Edu&EduRes*), worin neben der ZfPäd und der ZfE, die Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) und mehrere englischsprachige Zeitschriften, wie das *British Educational Research Journal* (BERJ), *Oxford Review of Education* (ORE), *European Educational Research Journal* (EERJ) gelistet sind. Aufgrund der Abdeckung eben jener Zeitschriften unter der Maßgabe von Qualitätskriterien und aufgrund der Möglichkeiten der Analysen, die WoS ermöglicht, werden diese Zeitschriften überhaupt erst interessant und als legitim erachtet für Betrachtungen von Zeitschriftenprofilen, internationalen Kooperationen oder Theorieentwicklungen (vgl. bspw. Ertl et al. 2013; Zierer et al. 2013; Nylander/Österlund/Fejes 2017; Gross et al. 2023).

Ob Zeitschriften ihren Impact Factor erhöhen und im Ranking aufsteigen, hängt maßgeblich von fluktuierenden Themen und favorisierten methodischen Vorgehen ab, mit denen sich die Zeitschriften ausweisen. Themen wie Technologie, Media und Computer sind aktuell im Trend (Tabelle 1).

---

5 Hinweise zum Indexierungsverfahren der ZfE finden sich bei Rost (2013).

6 WoS hat seit 2008 einen Conference Proceeding Citation Index, seit 2011 eine eigene Books Master List mit einem Book Citation Index und indiziert Bücher ausgewählter Verlage.

7 Stand: 10.01.2024

Tabelle 1: Auszug des Rankings der SSCI-indexierten Zeitschriften in der Kategorie Edu&EduRes für 2022

Rang	Zeitschriftenname	Absolute Zitationen	2022 JIF	JIF Quartile	2022 JCI
1	Computers & Education	28.806	12.0	Q1	3.75
2	Educational Research Review	5.480	11.7	Q1	2.57
3	Review of Educational Research	13.274	11.2	Q1	4.06
4	Educational Psychologist	8.167	8.8	Q1	2.00
5	Internet and Higher Education	5.548	8.6	Q1	4.91
6	International Journal of Educational Technology in Higher Education	2.660	8.6	Q1	3.63
7	Educational Researcher	8.702	8.2	Q1	3.15
8	Distance Education	2.299	7.3	Q1	3.10
9	Computer Assisted Language Learning	4.291	7.0	Q1	3.58
10	Learning Media and Technology	1.628	6.9	Q1	2.56
...					
146	<i>British Educational Research Journal</i>	3.480	2.3	Q3	1.24
173	<i>Oxford Review of Education</i>	2.228	2.0	Q3	0.97
179	<i>European Educational Research Journal</i>	1.326	1.9	Q3	1.02
218	<i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>	910	1.4	Q4	0.76
263	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i>	521	0.4	Q4	0.13
264	<i>Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation</i>	60	0.3	Q4	0.09
265	Journal of Legal Education	356	0.2	Q4	0.24
266	English in Australia	152	0.2	Q4	0.15
267	Croatian Journal of Education	222	0.2	Q4	0.13
268	Curriculum Matters	26	0.1	Q4	0.06
269	Cadmo	25	0.1	Q4	0.04

Von insgesamt 21 Zeitschriften, die solche Themen im Titel ausgewiesen haben, sind allein 13 in den Top 30 von möglichen 269 Platzierungen, die sich – mit Blick auf die Zitierungen – gegenseitig ins Visier nehmen (siehe Tabelle 2)<sup>8</sup>.

Tabelle 2: Die 20 Zeitschriften mit den meisten Zitierungen von Computers & Education

COMPUT ASSIST LANG	164	INT J HUM COMPUT INT	247	J COMPUT ASSIST LEAR	528
COMPUT APPL ENG EDUC	166	J EDUC COMPUT RES	277	INTERACT LEARN ENVIR	1.024
J COMPU EDUC	180	COMPUT EDU OPEN	317	EDUC INF TECHNOL	1.982
INT J EDUC TECHNOL H	189	ETR&D- EDUC TECH RES	347	FRONT PSYCHOL	1.322
APP SCI_BASEL	213	BRIT J EDUC TECHNOL	371	SUSTAINABILITY-BASEL	1.155
AUSTRALAS J EDUC TEC	219	FRONT EDU	424	COMPUT EDUC	1.078
IEEE ACEESS	244	EDUC SCI	510		

Die Frage nach der eigentlichen Messung und Wirkungsweise des IF, insbesondere vor dem Hintergrund der unzureichenden Berücksichtigung anderer Publikationsformen sowie der übermäßigen Präsenz anglophoner Wissensbestände und Autor\*innen, steht fortwährend im Fokus kritischer Diskussionen (vgl. u. a. Hicks 2013; Munich 2015; Fejes/Nylander 2017). In Reaktion auf vielfältige

<sup>8</sup> Die Zahlen in den Tabellen 2 bis 4 stammen von den jeweiligen Seiten zum Journal Profile und Citation Report von Clarivate (Clarivate [3]).

Kritikpunkte hat Clarivate zusätzliche Kategorien und Metriken eingeführt, darunter beispielsweise den *Journal Citation Indicator* (JIC), mit dem das Ziel verfolgt wird, die Vergleichbarkeit zwischen den Disziplinen sowohl innerhalb von Kategorien als auch kategorienübergreifend besser zu berücksichtigen. Bei der Berechnung der Zitationen, des JIF und den weiteren Metriken kann WoS nur auf das zurückgreifen, was es selbst indiziert, kategorisiert und relationiert. Das lässt sich an den Beschreibungen der Metriken der *Journal Profils* (Clarivate 3–5) nachlesen:

- „The Journal Impact Factor (JIF) is a journal-level metric calculated from data indexed in the Web of Science Core Collection.“
- „Total Citations: The total number of times that a journal has been cited by all journals included in the database in the JCR year. Citations to journals listed in JCR are compiled annually from the JCR years combined database, regardless of which JCR edition lists the journal.“
- „Journals within a category are sorted in descending order by Journal Citation Indicator (JCI) resulting in the Category Ranking [...].“

Der langjährige Spitzenreiter *Review of Educational Research* (RER; zuletzt 2017–2021 an erster Stelle)<sup>9</sup> konnte sich auch deswegen so lange im obersten Listenbereich halten, weil die dort publizierten (meta-analytischen) Reviews und methodologischen Leitfäden-Papers für weitere Forschungen zur Orientierung in einer unübersichtlichen und stetig steigenden Publikations- und Wissensmasse dienen. Sie leisten so Hilfestellung für Argumentationen weiterer Bearbeitungen von Forschungslücken. Zudem nutzen Reviews nicht nur, aber auch SSCI-indexierte Zeitschriftenartikel aus Gründen der Qualitätssicherung, Sichtbarkeit und Analysemöglichkeiten und tragen damit wesentlich zur wechselseitigen Zeitschriftenzitation bei.

Das Wissen der italienischen Zeitschrift *Cadmo*, des *Croatian Journal of Education* oder der deutschen Zeitschriften zirkuliert kaum bzw. wird vergleichsweise wenig zitiert. Dies lässt sich u. a. anhand der Sprachbarrieren erklären. Die meisten Zitationen, die auf die *ZfPäd* fallen, stammen wenig verwunderlich von der *ZfE* (Tab. 3).

---

9 *RER* hat seit 1997 einen *Journal Citation Report* und wurde schon damals als Zweite von 102 indexierten Zeitschriften gerankt. Seitdem bewegt sich die Zeitschrift im ersten Quartil und war in den 16 Jahren zwölf Mal an erster Stelle. Im Vergleich dazu besitzt die gegenwärtige erstplatzierte Zeitschrift *Computers & Education* auch seit 1997 einen eigenen Report, sie stieg jedoch im dritten Quartil ein (75 von 102 Zeitschriften) und schaffte es ab 2005, beständig im vorderen Viertel zu bleiben. 2022 belegt sie zum ersten Mal die Rangliste (Clarivate [3]).

Tabelle 3: Die 20 Zeitschriften mit den meisten Zitierungen der ZfPäd<sup>10</sup>

Z EVAL	4	DIAGNOSTICA	7	J MATH-DIDAKT	13
OSTERR RELIG FORUM	4	PAEDAGOG HIST	11	PSYCHOL ERZ UNTERR	14
EUR J PSYCHOL EDUC	4	FRUHE BILD	11	DDS-DEUT SCH	18
GIO-GRUP-INTERAKT-OR	6	FRONT EDUC	11	EDUC SCI	22
FRONT PSYCHOL	6	Z PADAGOG PSYCHOL	12	Z PADAGOGIK	36
EUR EDUC RES J	6	GER J EXERC SPORT RE	12	Z ERZIEHWISS	65
LEARN INSTR	7	TEACH TEACH EDUC	13		

Das gilt in gewisser Weise auch in die andere Richtung (Tab. 4), doch wird die ZfE von zwei weiteren schweizerischen Zeitschriften etwas mehr wahrgenommen, wobei *Frontiers in Psychology* in eine andere Kategorie fällt („Psychology, Multidisziplinär“) und *Frontiers in Education* zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keinen JIF führt.

Tabelle 4: Die 20 Zeitschriften mit den meisten Zitierungen der ZfE<sup>11</sup>

COMPUT EDUC	6	INT J MULTILING	10	EDUC SCI	18
PLOS ONE	7	SUSTAINABILITY-BASEL	11	TEACH TEACH EDUC	19
RES COMP INT EDUC	8	INT J EDU RES	11	Z PADAGOGIK	34
GER J EXERC SPORT RE	9	Z PADAGOG PSYCHOL	14	FRONT EDUC	41
FRUHE BILD	9	RES SOC STRAT MOBIL	14	FRONT PSYCHOL	44
EUR J PSYCHOL EDUC	9	PSYCHOL ERZ UNTERR	15	Z ERZIEHWISS	94
DIAGNOSTICA	9	LEARN INDIVID DIFFER	15		

Man könnte also annehmen, dass, je mehr deutsche Zeitschriften in das SSCI Eingang finden, sich auch die wechselseitigen Zitationen und damit auch das JIF mit dem eingestuftem Quartil erhöhen können. Dabei sind jedoch die Unterschiede unter den Quartilen gerade in der Kategorie *Edu&EduRes* vergleichsweise gering. In einer Analyse der Rankings in dieser Kategorie im Vergleich zu denen von Zeitschriften anderer Bereiche zeigen Orbay, Karamustafaoglu und Miranda (2021), dass in Zeitschriften mit hohem Impact (Q1) nur geringfügig mehr Arbeiten veröffentlicht werden als erwartet, was sich von anderen Kategorien unterscheidet. Nur in Zeitschriften des Quartils Q1 veröffentlichte Arbeiten weisen im Vergleich zu den anderen Quartilen desselben Bereichs eine höhere durchschnittliche Zitierhäufigkeit und eine geringere Unzitierbarkeit auf; die Unterschiede zwischen den Quartilen fallen jedoch geringer aus als in anderen Kategorien. Wenn sich in den letzten Jahren Änderungen ergaben, dann weil die Zeitschriftenanzahl – und entsprechend auch die Anzahl in der Kategorie *Edu&EduRes* insgesamt – angewachsen ist, die internationale Zusammenarbeit, damit auch die gegenseitige Wahrnehmung und Mehrautorenschaft zugenom-

---

10 Clarivate [4]

11 Clarivate [5]

men hat bzw. durch Open Access der Fernzugang ermöglicht wurde (vgl. Sezgin/Orbay/Orbay 2022).

#### 4.2 „gezwungen, sich an diesem Hermetismus zu beteiligen“

Während bestimmte erziehungswissenschaftliche Felder, wie das der Bildungs- und Erziehungsphilosophie,<sup>12</sup> wenig vertreten sind, kommen subdisziplinäre Felder wie die Medienpädagogik eher vor. Nylander, Österlund und Fejes (2018) zeigen für den Bereich der Erwachsenenbildung, dass in SSCI-indexierten Artikeln sowohl deskriptive als auch kritische Positionen nachweisbar sind. Zudem gibt es epistemische, gegensätzlich positionierte Lager mit dominanten, vielzitierten Persönlichkeiten, die gleichzeitig als Zeitschriftenherausgeber\*innen und somit als Gatekeeper fungieren. Bestimmte Ansätze, wie soziokulturelle Theorien, werden besonders häufig für den Zugang zum untersuchten Gegenstand herangezogen. Diese werden dadurch zunehmend zu Mainstream-Theorien, denn in der Antizipation eines breiten Lesepublikums halten Wissenschaftler\*innen „a strong position due to their ability to be rendered citable by scholars from a range of different theoretical domains“ (ebd., S. 125).

Mit der Ausrichtung auf einen potenziell transnationalen, wenn auch anglophon geprägten Sichtbarkeitsraum werden Maßstäbe an die zu publizierenden Wissensangebote angelegt, die den räumlichen, historisch tradierten, disziplinären Wissensbeständen und Forschungspraktiken nicht unbedingt adäquat sind. Es ist also kein Zufall, dass Vlase und Lähdesmäki (2023) herausstellen konnten, dass die Abbildung wissenschaftlicher *Cultural Heritage*-Studien in WoS als globaler Provider und als alltägliches Tool des akademischen Wissensmanagements westlich, wenn nicht eurozentristisch geprägt ist, weil es nur das abbildet, was auch eingeschrieben wird. Die Datenbank vereinfacht zwar den Zugang zur Analyse, aber als „autoritative‘ Datenbank“ (Tüür-Fröhlich 2018) überdeckt sie zugleich ihre eigenen Fehler und Mutationen innerhalb der Indexierung von Zitationen hinsichtlich der Publikationstitel und Autor\*innennamen. Dass SSCI agiert vor diesem Hintergrund als Black Box: „Die eruierten schweren Fehler bei Namen von Autorinnen und Autoren, Zeitschriften bzw. Quellentiteln führten zur Indexierung von *Phantomautoren* und *Phantomwerken* im SSCI. Diese verringern die Anzahl der Zitate der tatsächlichen Autorinnen, Zeitschriften, Bücher im SSCI“ (Tüür-Fröhlich 2019, S. 242; Herv. i. O.).

Wenn die Vergleichswerte, die ja zur Einordnung „einflussreicher“ Wissensangebote auf der Ebene von Zeitschriftenwissen nun keine profunde Aussagekraft für Geistes- und Sozialwissenschaft aufweisen (vgl. Hicks 2013), aber (angehende) Wissenschaftler\*innen in Konkurrenz um positive Leistungsbewertung, Aner-

---

12 Es sind nur drei explizit als philosophisch ausgewiesene Zeitschriften in *Edu&EduRes* zu finden, die sich im dritten und vierten Quartil der Kategorie befinden.

kennung und „Zitierfähigkeit“ (Jergus 2014) dazu angehalten werden, in diesen indextierten Zeitschriften zu publizieren, weist Clarivate mit seinem WoS und Indexen eine Eigendynamik in der Vermengung von Wissensproduktion, disziplinärer Ausrichtung, wissenschaftlichen Karrieren und ökonomischen Interessen im wissenschaftlichen Feld auf. Sich nicht zu beteiligen, ist keine Option<sup>13</sup>, denn

- die gewählte Zeitschrift für eine Publikation steht in der Konkurrenz um Beiträge mit indextierten und mit JIF versehenen Zeitschriften,
- die Disziplinen an den Universitäten stehen in Konkurrenz um Mittelzuweisungen und Profildbildungen über messbare Relevanz,
- über die Zunahme der Bedeutung kumulativer Dissertationen und deren fachspezifischer Ausgestaltung und Bewertung dessen, was als „international anerkannte Zeitschrift“ zu verstehen sei, werden sie auch Teil der wissenschaftlichen Qualifizierung der nächsten Generation,<sup>14</sup>
- die Publikationsform „Zeitschriftartikel“ wird gegenüber anderen Publikationsformen aufgrund der genannten Punkte zunehmend favorisiert.

So gesehen sind WoS, die SSCI-indextierten Zeitschriften, die Vorkehrungen zur Qualitätssicherung und die Indexteile Teil einer digital-kapitalistische Inskriptionsvorrichtung, in der Wissenschaftler\*innen sich „gezwungen [sehen], sich an diesem Hermetismus zu beteiligen“ (Latour 1996, S. 45).

## 5 Wissen von Wert?

Die Indexierung in das SSCI und Einschreibung in WoS ist ein Teil im Prozess der Anerkennung deutscher erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Dies geschieht in der Abstimmung mit den etablierten Kriterien für Qualität und Metriken, die von Clarivate verhandelt werden. Diese Indexierung verleiht dem Wissen eine bestimmte Wertigkeit, insbesondere in Bezug auf transnationale

---

13 Selbst wenn sich Widerstände regen und nach alternativen Metriken (*Altmetrics*) gesucht wird bzw. diese auch erprobt werden, bedeutet dies nicht, dass diese Bestrebungen außerhalb des ökonomischen Interesses fallen. 2017 hat Elsevier das Geschäftsfeld *Altmetrics* für sich entdeckt, und mit *Altmetrics* können jegliche digitalen Spuren von Wissenschaftler\*innen nachverfolgt werden. Selbst Social-Media-Aktivitäten, etwa im Rahmen der Wissenschaftskommunikation, lassen sich als Verantwortungsdispositiv gegenüber „der Gesellschaft“ in Leistungsnachweise überführen.

14 Man kann die Bedeutung der Indexierung schon bei wissenschaftlichen Qualifizierungen erkennen, wenn sich über die Zeit kleinere Verschiebungen der Prüfungsordnungen ergeben hinsichtlich der fachspezifischen Bestimmungen, was unter der Veröffentlichung in einer „international anerkannten Zeitschrift“ zu verstehen ist. An der Universität Stuttgart entscheiden für kumulative Dissertationen der Erziehungswissenschaft die Betreuenden selbst, was darunter zu verstehen ist, für die Fachbereiche Sozialwissenschaft, Politikwissenschaft und Soziologie wird dies über die Indexierung geregelt (vgl. Prüfungsausschuss 2020).

Sichtbarkeit, ohne zwangsläufig tatsächlich weltweit sichtbar sein zu müssen. Die bloße Indexierung und die potenzielle Auffindbarkeit auf einer transnational agierenden Plattform genügen bereits. Die Konzeptualisierung des wissenschaftlichen Einflusses als Maßstab hat sich zu einer Standardpraxis in der wissenschaftlichen Gemeinschaft entwickelt – insbesondere in Bezug auf die Ausrichtung der wissenschaftlichen Karrieren. Ein ursprünglicher Problemlöseversuch zum Lesen von einer nicht bewältigbaren Anzahl an Publikationen wurde zu einer Selbstverpflichtung bzw. Erwartungserwartung, in indexierten Zeitschriften zu publizieren.

Im Grunde sind es drei zentrale Punkte für die methodologisch-kritischen Betrachtungen, die sich ergeben: die Selbstreferenzialität der Metriken, Indexe und Rankings (1), die Verstärkung der Selbstreferenzialität der Metriken und Rankings durch bestimmte Ausrichtungen von Zeitschriften (2) und der Hermetismus zur Beteiligung im wissenschaftlichen Feld (3) – sie alle haben Folgen für die Analyse von wissenschaftlichen Entwicklungen über den forschungsökonomisch einfachen Zugang zu WoS.

Während die Indexe und die Literatur- und Zitationsdatenbank selbst als Kriterium der Vorauswahl an zu analysierende Literatur gesetzt werden, können die darin eingeschriebenen Fehler, Grenzen und das selbstreferenzielle Bestehen der Indexe weitestgehend ausgeblendet werden. WoS und die Science Indexe sind multiperspektivische, historisch tradierte, digital-kapitalistische und infrastrukturelle Verflechtungen. Zum einen dient WoS als digitale Literatur- und Zitationsdatenbank, die den Anspruch hat, „einflussreiche“, „international sichtbare“ und „qualitativ hochwertige“ Zeitschriftenartikel zu sammeln, zu listen und deren Such- und Findbarkeit über Metadaten zu gestalten sowie zur wissenschaftlichen Normierung von Zeitschriften und Wissenschaftler\*innen beizutragen. Zum anderen erbringt und erfüllt es als Analysetool moderne Ansprüche von *Evidence-based human and social sciences*, von *e-science* oder der „Evidenzproduktion“ durch die Bereitstellung von Datenmasse, die mit Methoden des *systematic reviews* betrachtbar sind. Mehr noch, das Ranking der indexierten Informationen und Wissenschaftler\*innen ergibt sich aus der Selbstreferenzialität der Plattform über die Relationierung der sich gegenseitig zitierenden Zeitschriften, die ihrerseits bereits indexiert worden sind. Die Indexe und WoS (re-)produzieren ihre eigene Gültigkeit und Legitimation im wissenschaftlichen Feld unter digital-kapitalistischen Bedingungen. WoS bündelt diese Prozesse – und genau das verleiht der Plattform ihre Macht.

Andererseits: Wissenschaftler\*innen profitieren in dieser Inskriptions-, Wertigkeits- und Sichtbarkeitsmaschinerie. Als Bestandteil von wissenschaftlichen Prozessen und der Ermöglichung von Mobilisierung wirkt es auf ihre akademischen Selbstformierungen zurück. „Präziser ausgedrückt: Wir sollten mit dem Konzept und dem empirischen Wissen dieser Berechnungszentren in der Lage sein zu erklären, wie unbedeutende Menschen, die nur mit Papier und Zeichen

arbeiten, die mächtigsten von allen werden“ (Latour 1990 zit. n. Ziemann 2019, S. 274). Nach Latour müsste man Wissenschaftler\*innen unvoreingenommen folgen (*follow the actors*), um zu erkennen, wie diese durch eben jene Einschreibungen in eine Datenbank sichtbar und dadurch ermächtigt werden.

## Literatur

- Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (2023): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-30766-0
- Bowker, Georg C./Star, Susan Leigh (2000): *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, London: The MIT Press. DOI: 10.7551/mitpress/6352.001.0001
- Brachmann, Jens (2003): Gezählte Kompetenz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, H. 3, S. 432–448.
- Burkhardt, Markus (2015): *Digitale Datenbanken. Eine Medientheorie im Zeitalter von Big Data*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.1515/9783839430286
- Die Redaktion (2022): Editorial. In: *International Journal for the Historiography of Education* 12, H. 2, S. 117–118.
- Driscoll, Kevin (2012): From Punched Cards to „Big Data“: A Social History of Database Populism. In: *communication +1* 4, H. 1, S. 1–34. DOI: 10.7275/R5B8562P
- Ertl, Hubert/Zierer, Klaus/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2013): Analysis of Academic Journals in Education: a comparison of publication patterns in England and Germany. In: *Research in Comparative and International Education* 8, H. 1, S. 1–16.
- Garfield, Eugene (1955): Citation Indexes for Science: a New Dimension in Documentation Through Association of Ideas. In: *Science* 122, H. 3159, S. 108–111. DOI: 10.1126/science.122.3159.108
- Garfield, Eugene (1964): „Science Citation Index“ – A New Dimension in Indexing. In: *Science* 144, H. 3619, S. 649–654. DOI: 10.1126/science.144.3619.649
- Gläser, Jochen (2003): What Internet Use Does and Does Not Change in Scientific Communities. In: *Science Studies* 16, H. 1, S. 38–51.
- Gross, Barbara/Karlics, Karin/Hofbauer, Susann/Keiner, Edwin (2023): Standardisierungen und Diversifizierungen in (inter)nationalen erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen. In: Hofbauer, Susann/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.): *Grenzbeziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–91.
- Haigh, Thomas (2009): How Data Got its Base: Information Storage Software in the 1950s and 1960s. In: *IEEE Annals of the History of Computing* 31, H. 4, S. 6–25.
- Herb, Ulrich (2018): Zwangsehen und Bastarde. Wohin steuert Big Data die Wissenschaft? *Information*. In: *Wissenschaft & Praxis* 69, H. 2–3, S. 81–88.
- Hicks, Diana (2013): One Size Doesn't Fit All: On the Co-evolution of National Evaluation Systems and Social Science Publishing. In: *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics* 1, H. 1, S. 67–90.
- Hilgartner, Stephen (1995): Biomolecular Databases: New Communication Regimes for Biology? In: *Science Communication* 17, H. 2, S. 240–263.
- Jergus, Kerstin (2014): Zur Verortung im Feld: Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit. In: Angermüller, Johannes/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Nonhoff, Martin/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, S. 655–663.
- Latour, Bruno (1996): *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*. Berlin: Akademie Verlag.
- Latour, Bruno (2017): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lee, Icy (2014): Publish or Perish: The Myth and Reality of Academic Publishing. In: *Language Teaching* 47, H. 2, S. 250–261.
- Lenk, Alexander (2023): *Akademische Subjektivierung im Dispositiv neoliberaler Gouvernementalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liotard, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Manovich, Lev (1999): Database as Symbolic Form. In: *Convergence* 5, H. 2, S. 80–99.
- Martin, James/Norman, Adrian R. D. (1970): *The Computerised Society*. London: Prentice-Hall.
- Merton, Robert K. (1968): The Matthew Effect in Science. In: *Science* 159, H. 3810, S. 56–63. DOI: 10.1126/science.159.3810.5
- Münch, Richard (2015): Alle Macht den Zahlen! Zur Soziologie des Zitationsindexes. In: *Soziale Welt* 66, H. 2, S. 149–159.
- Niesyto, Horst (2023): Vermessung als bildungspolitisches Narrativ im Kontext digital-kapitalistischer Strukturen. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra/Breiter, Andreas (Hrsg.): *Datafizierung (in) der Bildung: Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Bielefeld: transcript, S. 177–194.
- Nylander, Erik/Österlund, Lovisa/Fejes, Andreas (2018): Exploring the Adult Learning Research Field by Analysing Who Cites Whom. In: *Vocations and Learning* 11, H. 1, S. 113–131. DOI: 10.1007/s12186-017-9181-z
- Orbay, Metin/Karamustafaoğlu, Orhan/Miranda, Ruben (2021): Analysis of the Journal Impact Factor and Related Bibliometric Indicators in Education and Educational Research Category. In: *Education for Information* 37, H. 3, S. 315–336.
- Panofsky, Erwin (1927/1980): Die Perspektive als „symbolische Form“. In: Panofsky, Erwin: *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. 3. Aufl. Hrsg. von Hariolf Oberer und Egon Verheyen. Berlin: Spiess, S. 99–167.
- Price, Derek J. de Solla (1963): *Little Science Big Science*. Columbia University Press.
- Prüfungsausschuss (2020): Richtlinien der Fakultät 10 – Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu publikationsbasierten Dissertationen in kumulativer Form. Universität Stuttgart. [www.f10.uni-stuttgart.de/dokumente/Richtlinien-publikationsbasierte-Dissertationen-Fakultaet-10-20200513.pdf](http://www.f10.uni-stuttgart.de/dokumente/Richtlinien-publikationsbasierte-Dissertationen-Fakultaet-10-20200513.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Rost, Friedrich (2013): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–30.
- Rule, James, B. (1974): *Private Lives and Public Surveillance: Social Control in the Computer Age*. New York: Schocken Books.
- Rummler, Klaus (2020): Die Dialektik des Publizierens in der akademischen Kulturindustrie im Zeitalter der Digitalisierung. In: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 251–272.
- Sezgin, Aslihan/Orbay, Keziban/Orbay, Metin (2022): Educational Research Review From Diverse Perspectives: A Bibliometric Analysis of Web of Science (2011–2020). In: *Sage Open* 12, H. 4, S. 1–13. DOI: 10.1177/21582440221141628
- Star, Susan L. (1999): The Ethnography of Infrastructure. In: *American Behavioral Scientist* 43, H. 3, S. 377–391.
- Star, Susan L./Strauss, Anselm (1999): Layers of Silence, Arenas of Voice: The Ecology of Visible and Invisible Work. In: *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)* 8, H. 1–2, S. 9–30.
- Sturm, Tanja/Wiezorek, Christine (2022): Editorial. In: *Erziehungswissenschaft* 31, H. 61, S. 5–8. DOI: 10.3224/ezw.v31i2.01
- Thomas Reuters (2016): Thomson Reuters Announces Definitive Agreement to Sell its Intellectual Property & Science Business to Onex and Baring Asia for \$3.55 billion. [www.thomsonreuters.com/en/press-releases/2016/july/thomson-reuters-announces-definitive-agreement-to-sell-its-intellectual-property-science-business.html](http://www.thomsonreuters.com/en/press-releases/2016/july/thomson-reuters-announces-definitive-agreement-to-sell-its-intellectual-property-science-business.html) (Abfrage: 01.06.2025).
- Tüür-Fröhlich, Terje (2018): Eine „autoritative“ Datenbank auf dem Prüfstand: Der Social Sciences Citation Index (SSCI) und seine Datenqualität. In: *Information. Wissenschaft & Praxis* 69, H. 5–6, S. 265–275.

- Tüür-Fröhlich, Terje (2019): Blackbox SSCI: Datenerfassung und Datenverarbeitung bei der kommerziellen Indexierung von Zitaten. In: Information. Wissenschaft & Praxis 70, H. 5–6, S. 241–248.
- Vlase, Ilonela/Lähdesmäki, Tuuli (2023): A Bibliometric Analysis of Cultural Heritage Research in the Humanities: The Web of Science as a Tool of Knowledge Management. In: Humanities and Social Science Communication 10, H. 1, S. 1–14. DOI: 10.1057/s41599-023-01582-5
- Warner, Malcolm/Stone, Michael (1970): The Data Bank Society. London: Allen und Unwin.
- Weichselgartner, Erich (2011): Disziplinspezifische Aspekte des Archivierens von Forschungsdaten am Beispiel der Psychologie. RatSWD Working Paper Series 179. Berlin: RatSWD.
- Westin, Allan F./Baker, Michael A. (1972): Databanks in a Free Society: Computers, Record-keeping and Privacy. New York: Quadrangle Books.
- Ziemann, Andreas (2019): Bruno Latour: Drawing Things Together: Die Macht der unveränderlich mobilen Elemente (1990): In: Ziemann, Andreas (Hrsg.): Grundlagentexte der Medienkultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–274.
- Zierer, Klaus/Ertl, Hubert/Phillips/David/Tippelt, Rudolf (2013): Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 3, S. 400–424.

### *Datenbankquellen*

- Clarivate [1]: <https://clarivate.com/the-institute-for-scientific-information/history-of-isi/>
- Clarivate [2]: <https://clarivate.com/products/scientific-and-academic-research/research-discovery-and-workflow-solutions/webofscience-platform/web-of-science-core-collection> (letzter Zugriff: 28.12.2023)
- Clarivate [3]: <https://jcr.clarivate.com/jcr-jp/journal-profile?journal=COMPUT%20EDUC&year=2022&fromPage=%2Fjcr%2Fhome> (Stand 28.12.2023).
- Clarivate [4]: <https://jcr.clarivate.com/jcr-jp/journal-profile?journal=Z%20PADAGOGIK&year=2022> (Stand 28.12.2023).
- Clarivate [5]: <https://jcr.clarivate.com/jcr-jp/journal-rofile?journal=Z%20ERZIEHWISS&year=2022&fromPage=%2Fjcr%2Fhome> (Stand 28.12.2023).



# IV Vergemeinschaftung in den Realitäten digitaler Medialität

# Formenmigrationen als Voraussetzung postdigitaler Interferenzen von Raumzeitlichkeiten und Verkörperungsangeboten jugendlicher Gesellungen

*Tim Böder*

Bildungsprozesse sind im kulturellen Wandel situiert und selbst Ausdruck von diesem. Aus einer kulturtheoretischen Perspektive die Transformationsdynamiken und Friktionen von Sozialisations- und Bildungsprozessen angesichts der mit digitaler Medialität verbundenen kulturellen Transformationsdynamiken zu rekonstruieren, stellt die qualitative Bildungsforschung vor neue theoretische wie methodisch-methodologische Herausforderungen. Insistiert wird in diesem Diskurs darauf, dass Digitalisierungsphänomene nicht auf ihre Inhalte oder ihre medientechnische Nutzung zu reduzieren sind. Demgegenüber soll zum einen digitale Medialität als kulturhistorisch eingebettete Transformation perspektiviert werden, die zum anderen auf ihre Wirkmächtigkeit bei der Ausformung von Lern- und Bildungsprozessen hin zu analysieren ist (vgl. z. B. Allert/Asmussen/Richter 2017; Bettinger/Jörissen 2021). In dieser Perspektive werden im vorliegenden Beitrag heuristische Überlegungen vorgestellt, die auf raumzeitliche Sinnformen von Verkörperungsangeboten im postdigitalen Transformationsprozess ausgerichtet sind. Aufgegriffen wird die These, dass in der „Kompositionsphase“ (Laux 2014, S. 163 ff.) des digitalen Spielnetzwerks raumzeitliche Sinnformen prädigitaler Verkörperungsangebote von Gesellungen Jugendlicher in die interaktiven Bildobjekte digitaler Spiele migriert wurden. So zielt der Beitrag auf jene formbezogenen Familienähnlichkeiten ab, die über das medienmorphologische Konzept der Formenmigration (vgl. Leschke 2010, S. 175) als Voraussetzung für postdigitale Interferenzen von Raumzeitlichkeiten und Verkörperungsangeboten jugendlicher Gesellungen auszuweisen sind.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden Vorbemerkungen zum Stellenwert raumzeitlicher Sinnformen für Körperbildungen im Ansatz einer morphogenetischen Bildungsforschung vorgenommen (Abschnitt 1; vgl. Böhme/Böder 2020; Böder/Böhme 2023). Danach werden Forschungsheuristiken sondiert, die aus differenten disziplinären Perspektiven heraus Verkörperungsangebote in kulturellen Ordnungen als Ausdruck von sich wandelnden raumzeitlichen Sinnformen beschreiben (Abschnitt 2). Sodann werden Prämissen des medienmorphologischen Konzepts der Formenmigration entfaltet, mit dem Prozessmuster des Einschreibens von Formen in ein neues Medium ge-

fasst werden und welches als voraussetzungsreiche Grundlage für Interferenzen postdigitaler Raumzeitlichkeiten vorgestellt wird (Abschnitt 3). Weiterführend konkretisiert wird die damit verbundene AnalyseEinstellung dann in Bezug auf Forschungsarbeiten zur Schnittstelle von Verkörperungsangeboten physischer Gesellungen und Gesellungen digitaler Spiele (Abschnitt 4). Heuristisch typisiert werden dann Formenmigrationen von Prägnanzprofilen raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungsangebote in einem kontrastiven Spektrum von vier Typen (Abschnitt 5). Fokussiert der Beitrag darauf, wie Sinnformen durch Formenmigrationen in postdigitalen Raumzeitlichkeiten konserviert werden, so sind ihnen in ihrer Bedeutung für Körperbildungen differente Verhältnissetzungen des Leibkörpers immanent, die als weiterführende Forschungsperspektiven skizziert werden (Abschnitt 6).

## **1 Vorbemerkungen zum Stellenwert raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungen im Theorie- und Forschungsprogramm einer morphogenetischen Bildungsforschung**

Einen zentralen Referenzpunkt für das Theorie- und Forschungsprogramm einer morphogenetischen Bildungsforschung bildet die „anthropologische Begründung eines genetischen Kulturbegriffs“ (Schwemmer 2005, S. 24). Deren kulturphilosophische Ausgangsthese lässt sich wie folgt pointieren: „Sinn kommt durch das Ereignis der Form in die Welt“ (Schwemmer 2011, S. 106; vgl. auch Schwemmer 2005, S. 143). Unterstellt wird ein sinngenerierender Zusammenhang von Form und Bedeutung, demzufolge sich sozialer Sinn regelhaft in den formalen, raumzeitlichen Relationen einer kulturell geformten Lebenspraxis konstituiert (vgl. Böhme/Böder 2018, 2020). Raum-Zeit-Relationen kultureller Ordnungen werden in diesem Verständnis als formale Sinnformen gefasst, die als Lagebeziehungen bzw. relationale Ähnlichkeitsbeziehungen von Anschauungsformen kulturphilosophisch begründet wurden (vgl. Cassirer 1994; Leibniz 1996; Schwemmer 2011). Ins Aufmerksamkeitszentrum werden folglich die formalen zeit- und raumbezogenen Unterteilungen gerückt, die als „Prägnanzprofile“ (Schwemmer 2005, S. 73) die kulturelle Konkretion einer sozialen Lebenspraxis präformieren (vgl. Böder/Böhme 2023). Formen und die Medialität ihrer Artikulation als a priori aufeinander verweisende Parameter (vgl. Schwemmer 2005, S. 52; auch Leschke 2010, S. 20f.) werden dabei als konstitutiv für die Ausformung relationaler Lagebeziehungen in „ästhetischen Weltverhältnissen“ (Kleimann 2002) und damit auch für transformatorische Bildungsprozesse angenommen, können jedoch gleichsam nicht an sich, sondern nur in den durch sie vollzogenen Relationierungen erfasst werden (vgl. z. B. Krämer 1998).

Vor dem Hintergrund dieser Grundannahmen wird auf eine kulturphilosophisch-anthropologische Bestimmung der morphogenetischen Konstitutionsbedingungen von Bildungsprozessen abgezielt und zum einen in der Auseinandersetzung mit Plessners (1975) Konzept der exzentrischen Positionalität vorgenommen. Unterschieden wird zwischen der leibgebundenen zentrischen Positionalität des Leibseins und der reflexionsgebundenen exzentrischen Positionalität des Körperhabens als Doppelaspekt von Körperbildung: „Der Mensch muss sich als exzentrisch organisiertes Wesen zu dem, was er schon ist, erst machen“ (Plessner 1975, S. 309). Zum anderen wird das Körperschemakzept von Merleau-Ponty in seiner strukturalistischen Weiterführung durch Kastl (2021) aufgegriffen. Als formale raumzeitliche Unterteilung bestimmbar, ermöglicht das Körperschema durch einen vorbegrifflich-performativen Weltzugang Körperbewegungen in raumzeitlichen Sinnordnungen und ist für die leibliche Formwerdung von zentraler Bedeutung (vgl. dazu Böder/Böhme 2023). Die performative Einverleibung raumzeitlicher Sinnrelationen in das Körperschema wird dabei keinesfalls deterministisch gedacht, vielmehr eröffnen Raumzeitlichkeiten kultureller Ordnungen im strukturalistischen Sinne einen regelhaft präformierten Spielraum für performative Bezugnahmen im Prozess der leiblichen Formwerdung. Durch die Auseinandersetzung mit kulturhistorisch jeweils konkret ausgeformten, raumzeitlichen Sinnformen hindurch spannen sich Selbst-Fremd-Welt-Verhältnisse als komplexe relationale Lagebeziehungen auf und werden Bildungsprozesse als Positionalisierungsdynamiken begründet. Die Differenz von leib- und reflexionsgebundenen Sinnformen wird dabei als Krisenkern des leibkörpergebundenen Bildungsprozesses ausgewiesen. Damit wird an eine Forschungslinie im bildungstheoretischen Diskurs angeschlossen, die instruktiv auf die Bedeutung der performativen Vollzugsdimension im Bildungsprozess abhebt und die Wirkmächtigkeit ihrer kulturellen Einbettung betont (vgl. z. B. Wulf/Zirfas 2006).

## **2 Heuristiken zu Raumzeitlichkeiten als Sinnformen von Verkörperungsangeboten**

Thematisierungen der Bedeutung raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungsangebote liegen überwiegend als Heuristiken vor. Wichtiger Referenzpunkt dieser Diskurse ist die modernisierungstheoretisch vertretene Position von Giddens (1997), der raumbezogen Entbettungstendenzen und zeitbezogen das Ende der Geschichte sowie der Fortschrittsidee behauptet. Hieran knüpfen Thesen zur „verflüssigten Gesellschaft“ (Bauman 2003) an, in der sich angesichts des Leitparadigmas der Effizienz die verdichtete Zeit zunehmend vom Raum emanzipiert habe, was durch „Flaneure, Vagabunden, Spieler und Touristen“ (Bauman 1997) verkörpert werde. Darauf folgen Diagnosen zur „Verfestigung des Flüssigen“

(Schroer 2006, S. 264), das im „rasenden Stillstand“ (Virilio 2008) „beschleunigte Körper“ (Kwapis 2002) hervorbringt.

Aktuell jedoch wird die raumzeitliche Transformation kultureller Ordnungen in den Forschungslinien zum Postfordismus, zur Urbanisierung, Glokalisierung und Digitalisierung verstärkt als widersprüchlich markiert. Raumbezogen wird in postfordistischen Gegenwartsbeschreibungen von Castells (2001) eine Durchsetzung der Dominanz von Räumen der Ströme behauptet, die im Informationszeitalter gleichsam als Konnexionen Räume der Orte zu Knoten in Netzwerken transformieren. Zeitpriorisierend wird zwar von Rosa (2005) eine technologisch induzierte Dominanz von Beschleunigungsdynamiken und eine Steigerung des Lebenstempos konstatiert, die aber von Beharrungstendenzen flankiert werden. Neben der Reaktualisierung von Verkörperungen des Spielers eröffnen sich hierüber auch neue Verkörperungsoptionen, wie die des Drifters (vgl. ebd., S. 382 ff.). Eine Revision des Metrozentrismus und damit verbundener mondäner Körperbilder sowie der normativen Zonenmodellierung eines Stadt-Land-Gefälles wird dagegen im Diskurs zur Urbanisierung eingefordert (vgl. etwa Häußermann/Siebel 2015). Grundlegend dafür sind sozial- und kulturgeografische Studien zu raumzeitlichen Transformationen des Städtischen von einer „konzentrischen Organisation Innen/Außen“ (Dirksmeyer 2009, S. 27) zu einer „zentrumlosen Form“ (ebd.) mit hoher Heterogenitätsdichte (vgl. Held 2005, S. 235 ff.), in die auch Inselstrukturen integriert sind (ebd., S. 354 ff.). Die Diversität urbaner Raumzeitlichkeiten wird im Diskurs zur globalisierten Moderne geschärft: Durch gegenläufige Prozesse der Re- oder Delokalisierungen (vgl. Beck 1997, S. 87) wird die Binarität lokal/global in „Paradoxien ‚glokaler‘ Kulturen“ (vgl. ebd., S. 91) aufgebrochen, aus denen Bewegungsstile für „dramaturgische Körper“ generiert werden (vgl. Gugutzer 2008). Raumzeitlich werden somit im kulturellen Wandel Formenrepertoires freigesetzt, die sowohl als geschlossene Einheit als auch offene Vielheit in den Antinomien von Partikularismus und Universalismus, Bindung und Fragmentierung sowie Zentralisierung und Dezentralisierung aufgehen (vgl. Günzel 2020, S. 27 ff.).

Als chronotopologische Heuristik zur Verschiebung von Raum-Zeit-Relationen durch Digitalisierung lässt sich die Medienkulturtheorie der Kanadischen Schule ausweisen. Innis (1997) verdeutlichte in medienarchäologischen Pionierstudien, dass raumzeitliche Transformationen von Kulturen auf medientechnologische Entwicklungen zurückzuführen sind. In der Annahme eines linearen Verlaufs kulturellen Wandels verhaftet, wird hierüber auch die These von der zunehmenden Ausdehnung des Raums und der Schrumpfung der Zeit begründet. In seinen medienanthropologischen Erweiterungen zur realitätsstiftenden Wirkmächtigkeit der gedruckten Schrift begründete McLuhan das zentrale Theorem dieses Ansatzes: Medien sind als Mitte eine Grammatik, die Raum-Zeit-Relationen kultureller Ordnungen und in der körperextensionalen Bezugnahme auch synästhetische Relationen von Wahrnehmungsmodi ausformen

(vgl. Mersch 2006, S. 90 ff.; Böhme 2006). Hier schließen Verweise auf Sinnformen für Verkörperungen in buchkulturell dominierten pädagogischen Raumzeitlichkeiten monomedialer Schulkulturen an, die durch das Bewegungsnormativ einer „innere[n] Wanderschaft in typographischer Sesshaftigkeit“ (Böhme 2006, S. 109) gekennzeichnet sind.

Kulturelle Wandlungsprozesse nunmehr über eine Transformation von binären Raum-Zeit-Codes in netzwerkförmige Raum-Zeit-Gefüge zu bestimmen, stellt einen beobachtungsleitenden Paradigmenwechsel dar, der auch in zeitgenössischen Konzeptionen zur Medialität der Postdigitalität aufgegriffen wird (vgl. Jörissen 2018). Prägte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch das Differenznarrativ von analogen und digitalen Raumzeitlichkeiten die Debatten (vgl. Schröter 2004), so wird nunmehr auf netzwerkförmige Konnexionen und „formästhetische Interferenzen“ (Leschke 2009, S. 41) von *analog* digitalen und *digital* analogen Raumzeitlichkeiten verwiesen (vgl. Noller 2022), durch die sich die Strukturen digitaler Medialität in die Gegenwartskultur eingeschrieben haben. Damit einher geht eine kulturelle Bedeutungsverschiebung prädigitaler Medien-Zeit-Räume: „Draußen zu sein, also entnetzt, offline und nicht erreichbar, ist heute der Ausnahmefall und verlangt nun umgekehrt eine aktive Leistung“ (Beyes/Metelmann/Pias 2017, S. 5). Entsprechend muss das ehemals innovative Potenzial der Durchdringungsthese von Realem und Virtuellem (vgl. Marotzki 2003) demjenigen Generationszusammenhang, der bereits vollständig in der postdigitalen Kultur aufwächst, nunmehr schon aufwändig in der Rückspiegelperspektive erläutert werden (vgl. Jörissen 2016, S. 27). Hier schließen körperbezogen etwa machtkritische Verweise zum Gläsernwerden des vermessenen Körpers durch Datafizierung an (vgl. z. B. Strübing 2019). Durchaus weitreichender wird in kulturanthropologischen Beiträgen die These von der Auflösung des „körperbezogenen Individualismus“ (Lindemann 2019, S. 61) entfaltet, der in der „digitalen Raumzeit“ (ebd.) zum „Knoten in einem Netz“ (ebd.) wird, worüber die Doppelaspektiertheit von Leib und Körper zur „Verschränkung von leiblicher Erfahrung und Nexistenz“ (ebd.) transformiert werde.

In den schlaglichtartig skizzierten Raum-Zeit-Heuristiken rücken an die Stelle binär geordneter Raum-Zeit-Codes verstärkt kulturelle Formenangebote für Verkörperungen, die als netzwerkartige Raum-Zeit-Gefüge konzeptualisiert werden. Freigesetzt wird darüber ein enormes Spektrum von Sinnformen für Verkörperungsangebote in den *Mixed Realities* postdigitaler Raumzeitlichkeiten. Dabei schärfen die Studien den Blick für die Wirkmächtigkeit raumzeitlicher Parameter kultureller Ordnungen als Bedeutungsspielräume für Verkörperungsangebote und unterstreichen, dass die Genealogie (post-)digitaler Medialität in kulturhistorisch umfassendere Transformationen von Raum-Zeit-Relationen eingebettet ist.

### 3 Formenmigration als Voraussetzung für postdigitale Interferenzen von Prägnanzprofilen raumzeitlicher Sinnformen

Zur Erschließung von Konnexionen zwischen prädigitalen und digitalen Raumzeitlichkeiten und daraus resultierenden postdigitalen Interferenzen wird hier das morphologische Konzept der „Formenmigration“ (Leschke 2009, S. 49; Leschke 2010, S. 175) als instruktiv ausgewiesen, mit dem Prozessmuster des Einschreibens von Formen in ein neues Medium qua Analogie und Redundanz gefasst werden. Mit dem von Leschke im Anschluss an Cassirers Philosophie der symbolischen Formen entwickelten medientheoretischen Konzept wird die kulturelle Transformation der Digitalisierung als Formenmigration von differenten Mediendispositiven in ein netzwerkförmiges Makromedium digitaler Medialität bezeichnet (vgl. Alm 2022, S. 4). Darüber wird die bereits bei McLuhan enthaltene These fortgeschrieben, dass eine neue Kommunikationstechnologie kulturellen Wandel durch eine Zitation vorgängiger Sinnformen generiert: „Die Form wird passend zu ihrem Ausgangsmodell gemacht und sie wird qua Anschlussleistung und Adaption in den Horizont des neuen Mediums eingepasst“ (Leschke 2010, S. 176). Im Anschluss daran wird die Frage, welches generative Regelsystem im Übergang zum Makrosystem digitaler Medialität an die kulturhistorische Stelle eines zentrierenden Leitmediensystems rückt, in jeweiligen Analyseinstellungen zur Digitalisierung oder Postdigitalität different beantwortet.

Im Diskurs zur Digitalisierung führt die Migration prädigitaler Formen in die Netzwerkstruktur der Digitalität zu einer Aufhebung des vorherigen Leitmedienstatus analoger Mediendispositive. Darüber wird jedoch nicht die Bedeutung von Einzelmedien als algorithmisch different ausgeformten Grammatiken aufgehoben oder substituiert. In Absetzung von der Kanadischen Schule wird vielmehr der lineare Transformationsprozess der wiederkehrenden Formierung eines neuen regulativen Leitmediums revidiert, das in der Dominanzsetzung raumzeitlicher und synästhetischer Relationen immer auch mit der Verdrängung anderer Mediendispositive verbunden war. Das instruktive Potenzial einer solchen Konzeption von Transmedialität als dominantem Formprinzip wurde bereits Mitte der 2000er Jahre durch Böhme (2006) aufgezeigt. In kritischer Absetzung von der monomedialen Literalität in Schulkultur wurde der Innovativentwurf eines hypermedialen Plateaunetzwerks als einer transmedialen Begründung von Schulkultur dargelegt. Diese prospektive Bildungsarchitektur verknüpft einzelmedial spezifisch algorithmisierte Plateaus miteinander, die jeweils mit differenten Sinnesmodalitäten korrespondieren und durch den Bewegungsmodus transmedialer Nomaden verkörpert werden.

An die Stelle des gleichwertigen Nebeneinanders einzelmedial ausgeformter Plateaus rücken in medienmorphologischer Perspektive auf Postdigitalität die Orientierungsleistungen und formästhetischen Vernetzungspotenziale medialer

Formen in einem transversal verknüpften, postkonventionellen Mediensystem (vgl. Leschke 2010, S. 305). In diesem verlieren einstmalige Mediendispositive ihre „Konkretion und Klarheit“ (ebd., S. 7). Für den kulturellen Wandel medialer Digitalität folgt hieraus, dass Mediendispositive in der Übergangs- bzw. Synthetisierungsphase der Formenmigration erkennbar erhalten bleiben, sie aber zunehmend auch Verknüpfungen mit anderen kulturellen Formengefügen eingehen, aus deren Interferenzen neue Formen emergieren (vgl. ebd., S. 27). Die Wiedererkennbarkeit einzelner Mediendispositive wird in der sich sukzessive dynamisierenden „Kompositionsphase“ (Laux 2014, S. 163 ff.) somit entscheidend verflüssigt. Das relationierende Vernetzungsprinzip als zentrale, generative Regelstruktur postdigitaler Raumzeitlichkeiten konstituiert sich folglich aus der „Migrationsfähigkeit von Formen“ (Leschke 2010, S. 279).

In der Kontrastierung der Perspektiven auf Digitalisierung bzw. Postdigitalität wird deutlich, dass hierin eine unterschiedliche Akzentuierung der für Raumzeitlichkeiten digitaler Medialität generativen Parameter vorgenommen wird. In der Perspektive eines medienkulturellen Plateaunetzwerks wird das Medium als Mitte ausgewiesen, das algorithmisch eine Transformation raumzeitlicher Sinnformen in der Kultur begründet. Der Diskurs zur Migration medialer Formen hebt dagegen kulturelle Formen als generative Regelsysteme für die Ausformung von Medien-Raum-Zeit-Relationen hervor. Anstelle des Mediums wird hier die Form zur generativen Mitte. Damit ist auf die eingangs bereits markierte kulturanthropologische Analyseinstellung verwiesen, die auf eine Rekonstruktion der „Prägnanzprofile oder Formbildungsformen“ (Schwemmer 2005, S. 73) im kulturellen Transformationsprozess postdigitaler Raumzeitlichkeiten abzielt.

#### **4 These zur Formenmigration von Raumzeitlichkeiten und Verkörperungsangeboten prädigitaler Gesellungen in digitale Spielegesellungen**

Formenmigrationen zeigen sich in einer Formenähnlichkeit im Vergleich von zwei differenten Manifestationen raumzeitlicher Sinnordnungen. Im Digitalcomputer als einer universalen Maschine, „die alle anderen symbolischen Maschinen auf sich abbilden kann“ (Pias 2010, S. 10), potenzieren sich die Möglichkeitsspielräume für Formenmigrationen von raumzeitlichen Sinnformen für Verkörperungen enorm. Davon ausgehend lässt sich nunmehr die These scharf stellen, dass die raumzeitlichen Sinnformen prädigitaler Verkörperungsangebote jugendlicher Gesellungen während der Konstitutionsphase des digitalen Spielnetzwerks in die interaktiven Bilderwelten computerisierter Spiele migriert wurden.

Die Bedeutsamkeit physisch verorteter Raumzeitlichkeiten jugendlicher Gesellungen für Körperbildungen zeigen bereits eindrücklich die praxeologisch ausgerichteten Feldbeobachtungen von Alkemeyer et al. (2003). So werden in

Gesellungen des BMX, der Skaterszene oder des Yaam Clubs gesellungspezifische Bewegungsnormative wirkmächtig, die auch als „Körperperformangebote“ (ebd., S. 10) gefasst werden (vgl. auch Alkemeyer 2002). Körperperformangebote lassen sich dabei als raumzeitlich regelhaft organisierte Spielräume für die performativ-leibbezogene und reflexiv-körperbezogene Erfahrungsnahe durch Gesellungsakteur\*innen bestimmen, denen immer auch ein Potenzial für eine Transformation einverleibter Handlungsschemata immanent ist (vgl. Stauber 2014; Kirchner 2018).

In ihrer Konstitutionsphase knüpfen digitale Spielkulturen zunächst an solche physisch verorteten, raumzeitlichen Sinnformen für Verkörperungen an und überführen diese im virtuellen Als-ob-Modus in das digitale Spielnetzwerk. Erste Hinweise zur Belastbarkeit dieser These lassen sich durch Bezüge in die interdisziplinäre Computerspielforschung gewinnen. So liefert die medienarchäologische Studie von Pias (2010), in der eine entlinearisierte medienhistorische Genealogie zu „Computer Spiel Welten“ entfaltet wird, fortlaufendes Anschauungsmaterial für Formenmigrationen, ohne dass dies explizit ausgewiesen wird. Denn Pias arbeitet durch topologische und diagrammatische Bilddaten das diskursive Feld derjenigen Kulturtechniken und Bezugssysteme heraus, in deren Horizont die Emergenz von Computerspielen situiert ist, ohne dass ihre einzelnen Elemente damit identisch sind. Wie demgegenüber konkrete lebensweltliche Orte in computerisierten Spielen aufgegriffen werden, demonstrieren bildanalytische Beiträge zum Ludoforming (vgl. Aarseth 2019). Über bildtopologische Analysen zu Formenähnlichkeiten von prädigitalen Topografien jugendlicher Gesellungen und digitalen Spieletopologien zeigt sich: „Most ludic spaces are inventend more or less from scratch, usually inspired from real, historical or fictional spaces but without any claim to absolute or approximate fidelity“ (ebd., S. 127). Mit dem Ludoforming wird analog zum Konzept der Formenmigration somit zum einen das Strukturmoment des mimetischen Nachahmens prädigitaler Raumzeitlichkeiten im Formwerdungsprozess computerisierter Spiele betont. Zum anderen wird das Ludoforming zum Pendantbegriff zur Formenmigration und damit zur generativen Voraussetzung für postdigitale Interferenzen zwischen Verkörperungsangeboten physisch verorteter Gesellungen und Gesellungen digitaler Spiele. Das, was in dieser Interferenz als Drittes entsteht, ordnet grundlegend neu, denn: „Als Spielmaschinen werden sie aber nicht einfach benutzt, sondern organisieren selbst die Grenzen oder Schnittstellen zwischen jenen Einheiten, die man Mensch und Natur, Mensch und Apparat, Subjekt und Objekt, psyche und techne nennen mag“ (Pias 2010, S. 12). So lassen sich digitale Spiele in dieser Perspektive sowohl als kulturhistorisches Produkt wie auch eigenständiger Produzent sich wandelnder kultureller Raumzeitlichkeiten (vgl. auch Tillmann/Weßel 2018) und Verkörperungsoptionen bezeichnen.

Erziehungswissenschaftliche Studien betonen dabei, dass computerisierte Spiele als interaktive Möglichkeitszeiträume für Spielende „gleichermaßen de-

territorialisierte Entschleunigungsinseln, Resonanz- und Erprobungsräume“ (ebd., S. 118) bereitstellen: „Spielende können *im Spiel* jedes Zeitgefühl verlieren, sich *durch ihr Spiel* in Zeitnot bringen und *nach dem Spiel* Verpassensängste entwickeln. Sie lernen sich *über das Spiel* aber auch translokal zu vernetzen. Sie bewegen sich in damit vielfältigen *Welten* und in unterschiedlichen *Zeit-Räumen*“ (ebd.; Herv. i. O.). Raumzeitlichkeiten digitaler Spielkulturen erweisen sich folglich nicht nur kulturanthropologisch als aufschlussreicher Fall für den Nachvollzug der Generierungs- und Transformationslogik digitaler Medialität, sondern gerade auch für die Erschließung transformatorischer (Körper-)Bildungs- und Individuationsprozesse im Zeichen eben jener postdigitalen Kultur (vgl. auch Fromme/Jörissen/Unger 2008). Denn raumzeitliche Transformationsdynamiken im kulturellen Wandel der Postdigitalität werden in der Adoleszenz insbesondere durch Gesellungen Jugendlicher aufgegriffen, deren Stellenwert gerade im Kontrast zur Schule zu betonen ist, die in der Dominanz „des buchkulturellen Bildungsmonopols“ (Böhme 2009, S. 30) im Bewegungsmuster typografischer Sesshaftigkeit verhaftet bleibt. Für die außerschulische Bildungs- und Jugendforschung ist der Bezug auf jugendliche Gesellungen und digitale Spiele aber auch deshalb reizvoll, um über Diagnosen der zunehmenden Mediatisierung jugendlicher Alltagswelten hinaus auch Erkenntnisse über den postdigitalen Transformationsprozess dieses Bildungszeitraums zu gewinnen (vgl. Grunert 2022, S. 805). Zwar liegen erste medienpädagogische Forschungsbeiträge zu postdigitalen Jugendkulturen vor (vgl. Jörissen/Schröder/Carnap 2020), die aber unvermittelt zum historisch breit ausdifferenzierten, interdisziplinären Feld der Jugendkultur- und Gesellungsforschung bleiben, wo im Gegenzug der soziokulturelle Wandel aus einer modernisierungstheoretischen Perspektive im dominanten Aufmerksamkeitsfokus liegt. Eine systematisierende Verschränkung bildungs-, jugend- und medialitätstheoretischer Perspektiven steht dagegen noch am Anfang (vgl. Böder et al. 2019).

## **5 Heuristische Typisierungen von formenmigrierten Prägnanzprofilen zwischen physischen Gesellungen und digitalen Spielgesellungen**

Die bisherigen Ausführungen bündelnd, lassen sich Formenmigrationen von Prägnanzprofilen raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungsangebote durch einen Vergleich von Familienähnlichkeiten zwischen *analog*digitalen Raumzeitlichkeiten physischer Gesellungen und *digital*analogen computerisierter Spielegesellungen aufschließen. Begründet über die skizzierten Heuristiken zum Wandel raumzeitlicher Formenrelationen lassen sich mit dem Ziel einer heuristischen Typisierung maximale Kontrastierungskriterien für eine Auswahl von postdigitalen Raumzeitlichkeiten jugendlicher Gesellungen angeben. Raumbezogen lassen sich

als Möglichkeitsspektrum die Polarität von Räumen der Einheit und Räumen der Vielheit ausweisen (vgl. Böhme/Böder 2020, S. 33 f.). Zeitbezogen lässt sich auf die Polarität von Beschleunigung und Beharrung zurückgreifen. Als minimales Kontrastierungskriterium sind die raumzeitlichen Ähnlichkeiten von Sinnformen und Mustern der Körperbewegungen in *analog*digitalen und *digital*analogen Gesellungen zu bestimmen. Insgesamt können darüber Formenmigrationen in einem kontrastiven Spektrum von vier Typen heuristisch differenziert werden:

1. Formenmigrationen raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungsangebote von Gesellungen als *beharrende Einheit*: Für eine erste Kontrastierung lassen sich raumzeitliche Familienähnlichkeiten zwischen den Gesellungen der *Landjugendverbände* und den computerisierten Spielen der *Landwirtschaftssimulator*-Reihe markieren. Diese sind in Bezug auf die Raumkomposition durch den dominanten Bezug auf den Formenparameter einer stabilen Mitte gekennzeichnet, von der als einem einheitsstiftenden Kern konzentrisch angeordnete Signifikanzbezüge in der hierarchisierenden Spannung von Zentrum und Peripherie ausgehen. Hieran schließen Verkörperungsangebote in der Ausgestaltung von Bewegungsmustern der Sesshaftigkeit an, die auf die (Re-)Territorialisierung von begrenzbaren Räumen ausgerichtet sind, in denen Körper im lokalisierbaren Hier und Jetzt verortet werden können. Dies kann sich auch in einer exponierten Bedeutung mobiler Architekturen für Bewegungsmuster konkretisieren, wie der sesshaften Fortbewegung auf dem Trecker. Sowohl die in der *Landjugend* beobachtbare exponierte Bedeutung der Raumerschließung durch das Treckerfahren als auch die ökonomischen, linear verlaufenden Wachstumslogiken unterliegende Expansion des landwirtschaftlichen Betriebs im Game *Landwirtschaftssimulator* lassen sich mit Deleuze und Guattari (2002) als Raumtechniken der Kerbung glatter Räume bezeichnen. Die chronotopologische Ausformung von Gesellungen als beharrende Einheit legt Anschlüsse für geschlossene Sozialformen kohärenzstiftender Wertegemeinschaften nahe, die auf eine „eindeutige Selbstverortung“ (Eulenbach/Fraij 2018) in der zeitstabilen Zugehörigkeit zur Bezugsgruppe orientieren. Dementsprechend belegen Studien zu *Landjugendverbänden* eine lokalregionale Verortung (vgl. Böhnisch/Winter 1990, S. 41 ff.) und einen territorial begrenzten Bewegungszeitraum, der mit einer verbandorganisierten Nahgruppe korrespondiert (vgl. Stein 2013, S. 125). Als migriertes *digital*analoges Pendant lässt sich das Verkörperungsangebot der Games der *Landwirtschaftssimulator*-Reihe nach Möller (2020) als „Entschleunigungsinsel“ bezeichnen, in welcher der Spieler während seiner Freizeit einen privaten Rückzugsort findet, um der Strenge des unübersichtlichen Alltags zu entkommen“ (ebd., S. 88).

2. Formenmigrationen raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungsangebote von Gesellungen als *beschleunigte Einheit*: Die heuristische Typisierung dieser zweiten Variante lässt sich im Anschluss an kulturwissenschaftliche Analysen

über formenmigrierte Bewegungszeiträume und -muster zwischen der physisch verorteten Gesellung des *Le Parkour* sowie der Games-Reihe *Assassin's Creed* aufzeigen (vgl. z. B. Proctor 2019). Chronotopologisch ist dieser Gesellungstyp durch eine dezentralisierte Ordnung in Form ungerichteter Ströme bestimmbar, durch die hindurch die gekerbten Räume in ihrer Bedeutung relativiert und transient zu Knotenpunkten transformiert werden. Räume der Ströme werden von Deleuze und Guattari (2002) auch als glatte Räume ausgewiesen, deren zentrales zeit choreografisches Ordnungsprinzip die Wiederholung der Wellenbewegung ist (vgl. ebd., S. 533). Zeitbezogen wird hierüber eine situative Gegenwartsorientierung im dynamischen Zeitsog der permanenten Beschleunigung präformiert (vgl. Rosa 2005), die sich in einem rasenden Stillstand (vgl. Virilio 2008) verfestigt. Raumzeitliche Sinnordnungen von Gesellungen als beschleunigte Einheit legen Anschlüsse an fließende „Bewegungsformen des Gleitens, Fliegens, Schwebens und Springens“ (Stern 2010, S. 66; Böhme 2013) nahe, wie sie im *Le Parkour* durch das zeiteffiziente Durchströmen urbaner Raumzeitlichkeiten performativ umgesetzt werden (vgl. Gugutzer 2012, S. 138 ff.). Die Affizierung fließender Körperbewegungen wird zum einen in Sozialformen von Meuten oder Schwärmen als Kollektiven ohne Zentrum verkörpert (vgl. Horn/Gisi 2009) und zum anderen für die Gesellungsakteur\*innen zum „Leitmotiv ihres biografischen Handelns“ (Schwier 2011, S. 63). Als Ausdruck einer emergenten Einmaligkeit und Spontaneität wird der Schwarm (vgl. Horn/Gisi 2009) damit auch zu einer Stromschnelle für gesteigerte Individualisierungs- bzw. Singularisierungsbegehren.

3. Formenmigrationen raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungsangebote von Gesellungen als *beharrende Vielheit*: Dieser Gesellungstyp lässt sich beispielhaft über die Formenmigration von physisch verorteten *Fußballspielgesellungen* in digitale Spiele der Reihe *EA Sports FIFA* bzw. *FC* plausibilisieren (vgl. etwa Crawford/Muriel/Conway 2019). Hierbei handelt es sich um Familienähnlichkeiten von Raumzeitlichkeiten, die durch eine beharrende Vielheit von differenten Zonen bestimmt sind und durch ihre jeweilige latente oder manifeste Begrenzung eine direkte Passung aufweisen (vgl. Böder/Böhme 2023, S. 224 f.). Durch diese wechselseitigen Resonanzbezüge wird die beharrende Vielheit chronotopologisch zu einer patchworkartigen Einheit. In Studien zu *Fußballspielgesellungen* finden sich daran anschließbare Kennzeichnungen: Ineinandergreifende, additiv angeordnete Funktionszonen organisieren Bewegungsmuster am Platz in einer beharrlichen Wiederkehr (vgl. Schwier 2011, S. 64). Dieser Gesellungstyp integriert demnach funktional differente Bewegungs- und Rollenmuster, die untereinander in der arbeitsteilig organisierten Mannschaft korrespondieren und in Sozialformen einer vielheitlichen Kohärenz aufgehen. Hieran schließen Biografisierungsmodi an, die auf Bricolage- oder Patchwork-Identitäten verweisen (vgl. Keupp et al. 1999) und durch die symbolische Arbeit an einem Kohärenzgefühl stabilisiert werden (vgl. Kröger/Miethling 2020, S. 541 f.).

4. Formenmigrationen raumzeitlicher Sinnformen für Verkörperungsangebote von Gesellungen als *beschleunigte Vielheit*: Dieser Gesellungstyp lässt sich durch Familienähnlichkeiten zwischen der Gesellung des *Live Action Role-Play (LARP)* und dem Game *World of Warcraft* plausibilisieren, das zu den zunehmend populärer gewordenen Massively Multiplayer Online Role-Play Games (MORPG) gezählt wird (vgl. Zagal/Deterding 2018). Zentrale raumzeitliche Formenparameter sind hier Konnexionen und Knoten: „Die Topologie der Netzwerkrelationen verweist auf eine mannigfaltige Verbindung von sternförmigen, dezentralen oder distributiven Mikrogefügen [...], die ihrerseits durch geradlinige oder gekrümmte Linien verbunden sind“ (Böhme 2009, S. 273). Durchaus in Abhängigkeit vom Grad der erreichten netzwerkförmigen Expansion stellen Netzwerke als „Ausdruck der Mannigfaltigkeit“ (ebd.) vielfältige Anschlussmöglichkeiten für Verkörperungen her. Diese netzwerkförmige chronotopologische Sinnform setzt eine enorme Flexibilität frei, die anstelle einer stabilen Selbstverortung ein episodisches Hopping (vgl. Eulenbach/Fraij 2018) präformiert und stärker szenisch-transiente Sozialformen begründet. Anschlussfähig hieran ist ein netzwerkartig-episodischer Biografisierungsmodus der „chronologischen Folge weitgehend unverbundener Gegenwart“ (Weidenhaus 2015, S. 187). Forschungsergebnisse zur Gesellung des *Live Action Role-Play (LARP)* (vgl. etwa Tychsen et al. 2006) schließen an diese Kennzeichnung an und verdeutlichen, wie sich LARPer\*innen höchst situativ Spielorte performativ aneignen.

## **6 Potenziale einer verschränkenden Analyse von postdigitalen Raumzeitlichkeiten und ihrer biografischen Bedeutung für Körperbildungen**

Im Anschluss an ein Verständnis der Bildung des Subjekts in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen als zentralem Referenzpunkt in der qualitativen Bildungsforschung (vgl. z. B. Fuchs 2011), treffen die im Beitrag aufgegriffenen, raumzeitlich fokussierten Heuristiken ins Mark ihrer Gegenstandskonstruktion. Denn Bildungsprozessen ist in chrontopologischer Perspektive immer auch die Herstellung und Transformation von Lagebeziehungen immanent, die im morphogenetischen Ansatz über ihre formalen raumzeitlichen Relationen fokussiert werden (vgl. Böder/Böhme 2023). Darauf bezogen zielte der Beitrag auf eine explorative Sondierung von Formenmigrationen als Voraussetzung postdigitaler Interferenzen von Raumzeitlichkeiten jugendlicher Gesellungen. Gezeigt wurde, wie in der Konstitutionsphase computerisierter Spiele verstärkt Prägnanzprofile raumzeitlicher Sinnformen in das digitale Spielnetzwerk migriert wurden, die Familienähnlichkeiten mit physisch verorteten Gesellungen aufweisen. Als raumzeitliche Sinnordnungen lassen sich Gesellungen als präformierte kollektive Verkörperungsangebote und Sozialformen dabei formenästhetisch in einem Spektrum

von vier generalisierbaren Prägnanzprofilen fassen und zwar als: beharrende Einheit, beschleunigte Einheit, beharrende Vielheit oder beschleunigte Vielheit.

Das Konzept der Formenmigration zeigt für die Analyse postdigitaler Interferenzen ein instruktives Potenzial, das weiterführend noch systematischer auszubauen ist. Die Konstitutions- und Transformationslogik von postdigitalen Raumzeitlichkeiten steht dabei in einem direkten Verweisungszusammenhang mit der Diversifizierung raumzeitlicher Gefüge im kulturhistorischen Wandel. Allerdings wäre es verkürzt, digitale Spiele lediglich als Produkt kulturell höher aggregierter Raum-Zeit-Relationen zu verstehen. Vielmehr emergieren aus ihnen auch neue raumzeitliche Sinnformen (vgl. Günzel 2012), die sich nicht mehr in der Formenmigration von prädigitalen in digitale Sinnformen erschöpfen, sondern Ausdruck einer mittlerweile zunehmenden Autonomisierung der Eigenlogik postdigitaler Raumzeitlichkeiten sind. Denn deren Kennzeichnung besteht ja gerade darin, dass durch die Ausdehnung der „Virtualitätslagerung“ (Marotzki 2003) die raumzeitliche Differenz von physischem Hier und Jetzt und virtuellem Dort und Jetzt zunehmend verflüssigt wird. So wurden zwar in der Konstitutionsphase von Formenmigrationen *analog*digitale und *digital*analoge Raumzeitlichkeiten als differente Realitäten wahrgenommen. Diese Differenz verschiebt sich jedoch in der postdigitalen Synthetisierungsphase zunehmend, denn:

„Das Spiel zweier verschobener Ordnungen miteinander ist aus dieser Perspektive ein vorübergehendes Spiel: Es setzt noch zwei intakte Ordnungen voraus. Sobald die Ordnung [...] jedoch durch die Vernetzung ihrer Dispositive sich in einer nahezu universalen Medialität auflöst und zu einer generellen Infrastruktur wird, steht sie [...] mangels Kenntlichkeit nicht mehr zur Verfügung.“ (Leschke 2010, S. 202)

Komparativ angelegte Rekonstruktionen postdigitaler Raumzeitlichkeiten als Sinnformen für Verkörperungsangebote sind dabei voraussetzungsreiche Grundlage, aber noch nicht hinreichend, um ihre konkreten Potenziale für die Ausformung von Lern- und Bildungsprozessen aufzuzeigen. Dafür bedarf es der Fokussierung auf die Auswahlentscheidungen und Handlungsvollzüge von Akteur\*innen und damit eines direkten Blicks auf die damit verbundenen Bildungsprozesse. Als formale Sinnrelationen präformieren die raumzeitlichen Parameter regelhaft zwar die Spielräume für die Ausformung von Verkörperungsangeboten, an die dann durch bildungs- und leibkörperbiografisch verankerte Auswahlentscheidungen, die sich wiederum in den raumzeitlichen Unterteilungen im Körperschema begründen (vgl. Böder/Böhme 2023), fallspezifisch angeschlossen wird.

Stärker als bislang in Rechnung zu stellen ist für weiterführende Forschungsanschlüsse die bildungsbiografische Bedeutung von Verkörperungsangeboten in postdigitalen Raumzeitlichkeiten. Über die raumzeitlichen Familienähnlichkeiten in den vier typisierten Prägnanzprofilen hinaus sind die Verkörperungsan-

gebote in physischen Gesellungen und Gesellungen digitaler Spiele mit Plessner (1975) durch differente Relationierungsweisen von performativ-leibgebundener und reflexiv-körpergebundener Positionalität gekennzeichnet. Am Fall des Prägnanzprofils beschleunigter Einheit, das Rosas (2005) Beschleunigungsthese zufolge verstärkt zu beobachten ist, lässt sich die Relevanz dieser Unterscheidung umreißen. Die Ausformung dieser Verkörperungsangebote im material-physischen Hier und Jetzt, aber auch im digitalen Jetzt und Dort ist durch enorme Beschleunigungsströme gekennzeichnet. Für Körperschemata, die beschleunigte raumzeitliche Sinnordnungen präferieren, wird im Fall des digitalen Dort und Jetzt nunmehr aber eine Friktion zwischen dem leibgebundenen Körperschema und der exzentrischen Positionalität des Körperhabens freigesetzt. Denn die Auswahlentscheidung für beschleunigte Bewegungsmuster im digitalen Spiel steht in einem maximalen Kontrast zur beharrenden Fixierung des arretierten sesshaften Leibs der Spieler\*innen. Gerade für eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich den performativen Realitäten postdigitaler Medialität zuwendet, ist vor diesem Hintergrund eine systematische Verschränkung von Rekonstruktionen zu raumzeitlichen Sinnformen für Verkörperungsangebote und leib- und körperbezogenen Positionalisierungsdynamiken angezeigt (vgl. dazu Böder/Böhme 2023; Böhme 2025).

## Literatur

- Aarseth, Espen (2019): Ludiforming: Changing Actual. Historical or Fictional Topographies into Ludic Topologies. In: Aarseth, Espen/Günzel, Stephan (Hrsg.): Ludotopia: Spaces, Places and Territories in Computer Games. Bielefeld: transcript, S. 127–140.
- Alkemeyer, Thomas (2002): Zeichen, Körper und Bewegung. Praxisformen der Vergemeinschaftung und der Selbst-Gestaltung im neuen Straßensport. In: Spektrum Freizeit 24, H. 2, S. 93–108.
- Alkemeyer, Thomas/Boschert, Bernhard/Schmidt, Robert/Gebauer, Gunter (2003): Aufs Spiel gesetzte Körper. Eine Einführung in die Thematik. In: Alkemeyer, Thomas/Boschert, Bernhard/Schmidt, Robert/Gebauer, Gunter (Hrsg.): Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: UVK, S. 7–18.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.) (2017): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Alm, Niko (2022): Makromediale Transformationen. Ein Modell für den digitalen Strukturwandel. In: Alm, Niko/Murschetz, Paul Clemens/Weder, Franzisca/Friedrichsen, Mike (Hrsg.): Die digitale Transformation der Medien. Leitmedien im Wandel. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 3–22.
- Bauman, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bettinger, Patrick/Jörissen, Benjamin (2021): Medienbildung. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–13.
- Beyes, Thomas/Metelmann, Jörg/Pias, Claus (2017): Wir sind drin. Zur Gegenwart digitaler Kulturen. In: Beyes, Thomas/Metelmann, Jörg/Pias, Claus (Hrsg.): Nach der Revolution: Ein Brevier digitaler Kulturen. Berlin: Tempus Corporate, S. 5–11.
- Böder, Tim/Böhme, Jeanette (2023): Bildungsalgorithmen. Rekonstruktive Explorationen zur Konstitution von Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten in raumzeitlichen Sinnordnungen von Orten und Regionen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 24, H. 2, S. 212–232.

- Böder, Tim/Eisewicht, Paul/Mey, Günter/Pfaff, Nicolle (Hrsg.) (2019): *Stilbildungen und Zugehörigkeit. Medialität und Materialität in Jugendszenen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, Jeanette (2006): *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Jeanette (2009): E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 1, S. 30–44.
- Böhme, Jeanette (2013): Surfen. Raumpraktiken nautischer Nomaden. In: Westphal, Kristin/Jörissen, Benjamin (Hrsg.): *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 270–282.
- Böhme, Jeanette (2025): Das Formwerden des Körperleibs im empirischen Fokus morphogenetischer Bildungsforschung: ein heuristischer, methodologischer und methodischer Vorstoß. In: Hoffmann, Nora Friederike/König, Hannes/Deppe, Ulrike/Siebholz, Susanne/Tyagunov, Tanya (Hrsg.): *An den Rändern der Methoden. Methodologische Reflexionen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–222.
- Böhme, Jeanette/Böder, Tim (2018): Bildlose Bilder. Jugendliche Selbstzeugnisse aus bildrekonstruktiver Perspektive der Morphologischen Hermeneutik. In: Müller, Michael-Rudolph/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Das Bild als soziologisches Problem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 232–244.
- Böhme, Jeanette/Böder, Tim (2020): *Bildanalyse. Einführung in die bildrekonstruktive Forschungspraxis der Morphologischen Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1990): *Pädagogische Landnahme. Einführung in die Jugendarbeit des ländlichen Raums*. Weinheim, München: Juventa.
- Cassirer, Ernst (1994): *Philosophie der symbolischen Formen: Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Castells, Manuel (2001): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1: Das Informationszeitalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Crawford, Garry/Muriel, Daniel/Conway, Steven (2019): A Feel for the Game: Exploring Gaming ‚Experience‘ Through the Case of Sports-themed Video Games. In: *Convergence* 25, H. 5–6, S. 937–952.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2002): *Tausend Plateaus*. Merve: Berlin.
- Dirksmeyer, Peter (2009): *Urbanität und Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Eulenbach, Marcel/Fraij, Amina (2018): „Szenen-Hopping“ oder „eindeutige Selbstverortung“ – Verändert sich die Zuordnung von Jugendlichen zu Szenen im Zeitvergleich? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 38, H. 1, S. 24–40.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. In: *Medienpädagogik* 15–16, S. 1–23. DOI: 10.21240/mpaed/15\_16/2008.12.22.X.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Giddens, Anthony (1997): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grunert, Cathleen (2022): Außerschulische Bildungsforschung. In: Reinders, Heinz/Bergs-Winkels, Dagmar/Prochnow, Annette/Post, Isabell (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 791–813.
- Gugutzer, Robert (2008): Der Körper als Kulturphänomen. In: Gieß-Stüber, Petra/Blecking, Diethelm (Hrsg.): *Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205–217.
- Gugutzer, Robert (2012): *Verkörperungen des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- Günzel, Stephan (2012): *Egoshooter. Das Raumbild des Computerspiels*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Günzel, Stephan (2020): *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (2015): *Neue Urbanität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Held, Gerd (2005): *Territorium und Großstadt: die räumliche Differenzierung der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horn, Eva/Gisi, Lucas Marco (Hrsg.) (2009): *Schwärme – Kollektive ohne Zentrum. Eine Wissensgeschichte zwischen Leben und Information*. Bielefeld: transcript.
- Innis, Harold A. (1997): Tendenzen der Kommunikation. In: Barck, Karlheinz (Hrsg.): *Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte*. Wien, New York: Springer, S. 95–119.

- Jörissen, Benjamin (2016): ‚Digitale Bildung‘ und die Genealogie digitaler Kultur: historiographische Skizzen. In: *MedienPädagogik* 25, S. 26–40. DOI: 10.21240/mpaed/25/2016.10.26.X.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94, H. 1, S. 51–70.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Martha Karoline/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zur Transformation ästhetischer und künstlerischen Praktiken. In: Thimm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. Münster: Waxmann, S. 61–77.
- Kastl, Jörg-Michael (2021): Generalität des Körpers. Maurice Merleau-Ponty und das Problem der Struktur in den Sozialwissenschaften. Weilerswist: Velbrück.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Sraus, Florian (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Kirchner, Babette (2018): *Bewegungskompetenz. Sportklettern zwischen (geschlechtlichem) Können, Wollen und Dürfen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleimann, Bernd (2002): *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. München: Fink.
- Krämer, Sybille (1998): *Das Medium als Spur und Apparat*. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt a. M.: Fink, S. 73–94.
- Kröger, Christian/Miethling, Wolf-Dietrich (2020): *Biographische Entwicklungen von Sportspielern*. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 50, H. 4, S. 534–543.
- Kwapis, Jörg (2002): *Der beschleunigte Körper. Die Thesen Paul Virilios im pädagogischen Kontext und ein Beitrag zur Diskussion der Zeit in der Pädagogik*. Berlin: Weißensee Verlag.
- Laux, Henning (2014): *Soziologie im Zeitalter der Komposition. Koordinaten einer integrativen Netzwerktheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1693/1996): *Zur Analysis der Lage*. In: Leibniz, Gottfried Wilhelm (Hrsg.): *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner, S. 49–55.
- Leschke, Rainer (2009): *Form als Leitmedium oder Die Ordnung nach dem Verschwinden der Mediendispositive*. In: Ligensa, Annemone/Müller, Daniel/Gendolla, Peter (Hrsg.): *Leitmedien. Konzepte – Relevanz – Geschichte*. Bd. 2. Bielefeld: transcript, S. 29–50.
- Leschke, Rainer (2010): *Medien und Formen. Eine Morphologie der Medien*. Konstanz: UVK.
- Lindemann, Gesa (2019): *Die Verschränkung von Leib und Nexistenz*. In: Burow, Johannes F./Daniels, Lou-Janna/Kaiser, Anna-Lena/Klinkhammer, Clemens/Kulbatzki, Josefine/Schütte, Yannick/Henkel, Anna (Hrsg.): *Mensch und Welt im Zeichen der Digitalisierung. Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Plessners*. Baden-Baden: Nomos, S. 47–74.
- Marotzki, Winfried (2003): *Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext Neuer Informationstechnologien*. In: Lippitz, Wilfried/Bauer, Walter/Marotzki, Winfried/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Weltzugänge: Virtualität – Realität – Sozialität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 45–61.
- Mersch, Dieter (2006): *Medientheorien*. Dresden: Junius.
- Noller, Jörg (2022): *Digitalität. Zur Philosophie der digitalen Lebenswelt*. Basel: Schwabe.
- Pias, Claus (2010): *Computer Spiel Welten*. 2. Aufl. Zürich: Diaphanes.
- Plessner, Helmuth (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Proctor, Devin (2019): *Wandering in the City: Time, Memory and Experience in Digital Game Space*. In: *M/C Journal* 22, H. 4. DOI: 10.5204/mcj.1549.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Schroer, Markus (2006): *Räume, Orte, Grenzen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schröter, Jens (2004): *Analog/Digital – Opposition oder Kontinuum?* In: Schröter, Jens/Böhne, Alexander (Hrsg.): *Analog/Digital – Opposition oder Kontinuum? Zur Theorie und Geschichte einer Unterscheidung*. Bielefeld: transcript, S. 7–30.
- Schwemmer, Oswald (2005): *Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung*. München: Fink.
- Schwemmer, Oswald (2011): *Das Ereignis der Form. Zur Analyse des sprachlichen Denkens*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Schwier, Jürgen (2011): „Express Yourself“. Jugendliche Bewegungskulturen in urbanen und naturnahen Räumen. In: Niekrenz, Yvonne/Witte, Matthias (Hrsg.): Jugend und Körper. Weinheim, München: Juventa, S. 63–76.
- Stauber, Barbara (2014): Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Stein, Margit (2013): Jugend in ländlichen Räumen. Die Landjugendstudie 2010. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stern, Martin (2010): Stil-Kulturen. Performative Konstellationen von Technik, Spiel und Risiko in neuen Sportpraktiken. Bielefeld: transcript.
- Strübing, Jörg (2019): Vermessen? Von Datenschatten und Schattenkörpern der Selbstvermessung. In: Schubert, Cornelius/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): Berliner Schlüssel zur Techniksoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–346.
- Tillmann, Angela/Weßel, André (2018): Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse. In: Pietraß, Manuela/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–132.
- Tychsen, Anders/Hitchens, Michael/Brolund, Thea/Kavakli, Manolya (2006): Live Action Role-Playing Games. Control, Communication, Storytelling and MMORPG Similarities. In: Games and Culture 1, H. 3, S. 252–275.
- Virilio, Paul (2008): Rasender Stillstand. Berlin: Fischer.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2006): Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291–301.
- Zagal, José/Deterding, Sebastian (Hrsg.) (2018): Role-Playing Games. Transmedia Foundations. New York: Routledge.

# Digitale Vergemeinschaftung ...?

## Formen von (juveniler) Gesellung im Gaming

*Christophe Lerch und Christine Wiezorek*

### 1 Einleitung

Ausgehend davon, dass Vergemeinschaftung im Jugendalter als zentrales jugendtypisches Phänomen gilt, das der Bewältigung familialer Ablöse- und Transformationsprozesse sowie gesellschaftlicher Integration dient, wollen wir in unserem Beitrag der Spezifik *digitaler Vergemeinschaftung* nachgehen. Dass digitale Medien selbstverständlicher Bestandteil des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sind, dass sie omnipräsent den familialen, schulischen und freizeitbezogenen Alltag prägen, ist bekannt. Und es gibt auch einige Untersuchungen dazu, wie Jugendliche digitale Medien, allen voran Messengerdienste und soziale Medien, zur Kommunikation nutzen oder in die Freizeit einbauen (MPFS 2013, 2022; Forsa 2020; DAK 2023; DZSKJ 2024). Diese beziehen sich allerdings zumeist darauf, dass oder wie Jugendliche, die sich aus der sogenannten Offline-Welt kennen, über digitale Medien kommunizieren bzw. diese nutzen, um Kontakte und Beziehungen zu gestalten. Nahtlos wird beispielsweise in Peer-groups – und nicht nur in jugendlichen Peergroups – zwischen Face-to-Face-Begegnungen und digitaler Kommunikation gewechselt, wobei im Wesentlichen davon ausgegangen wird, dass freundschaftliche Beziehungen im sogenannten realen Leben (Real Life) in die digitale Onlinewelt übertragen werden. Weniger Wissen liegt dazu vor, wie sich Vergemeinschaftung in der Sphäre des Gamings vollzieht, also dazu, ob und falls ja, wie sich hier überhaupt Peergroups bilden, wenn sich Jugendliche zunächst über die Digitalität, z. B. beim gemeinsamen Onlinespielen, finden. Dabei spielen inzwischen 76 Prozent der 12- bis 19-Jährigen mehrmals pro Woche digitale Spiele, nur 6 Prozent nutzen diese nie (vgl. MPFS 2022, S. 49).<sup>1</sup> Bereits 2010 hat Rabler zwar in einer Studie herausgearbeitet, dass

---

1 „Betrachtet man unterschiedliche Geräte, auf welchen digital gespielt werden kann, so zeigt sich bei allen Optionen ein Zuwachs. Erneut liegt das Smartphone mit Abstand auf dem ersten Platz und dient 62 Prozent der Jugendlichen mindestens mehrmals pro Woche als Spielgerät (2021: 56 %). Konsolenspiele werden von einem Drittel regelmäßig gespielt (2021: 28 %), dicht gefolgt von digitalen Spielen am PC, welche 30 Prozent regelmäßig nutzen (2021: 27 %). Am seltensten werden Spiele am Tablet gespielt, legen aber mit 23 Prozent erneut um fünf Prozentpunkte zu und setzen den Trend somit fort (2021: 18 %, 2020: 13 %).“ (MPFS 2022, S. 50)

auch in der digitalen Welt über das gemeinsame Spielen begründete Beziehungen zu Freundschaften führen können, die in die „analoge“ Offlinewelt übertragen werden (vgl. ebd., S. 238), dies wird allerdings nicht (spezifisch) auf Jugendliche bezogen bzw. jugendtheoretisch diskutiert.<sup>2</sup> Gerade vor dem Hintergrund, dass aber die Peergroup als zentrale Sozialisationsinstanz im Jugendalter angesehen wird, interessiert uns, ob die jugendtheoretisch „aufgeladene“ Relevanz der Peergroup und damit einhergehend eine Vergemeinschaftung, die der Bewältigung familialer Ablöse- und Transformationsprozesse sowie gesellschaftlicher Integration dient, sich auch bezüglich der „Onlinespielergemeinschaften“ finden lassen bzw. welche weiteren oder anderen Formen (nicht nur) juveniler Geselligkeit es in der Gamingsphäre gibt.<sup>3</sup> Dies impliziert zudem die Frage, worin eigentlich das kategorial Andere der digitalen Begegnung besteht bzw. inwiefern die körperliche Abwesenheit zu einer kategorial anderen Begegnung führt. Diesen Fragen wollen wir im Folgenden nachgehen. Dafür beginnen wir zunächst mit einigen Bemerkungen zu jugendlichen Geselligkeitsgebilden.

## 2 Das Feld der Onlinespieler\*innen als Peergroup, Jugendkultur oder (Jugend-)Szene?

Die Relevanz der Peergroups für die Individuation Jugendlicher ist unbestritten. Auch wenn immer wieder darauf hingewiesen wird, dass es Jugendliche gibt, die sich keiner Peergroup anschließen, wird in der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung unisono die Bedeutsamkeit von Peergroups als Orte der gemeinsamen Bearbeitung vielfältiger Übergänge herausgestellt oder das Eigengewicht der vielen unterschiedlichen Weisen von „Doing Peergroup“ mitsamt den jeweiligen jugendkulturellen, lebensstilbezogenen und (des-)integrativen Implikationen thematisiert (vgl. Willis 1979; Bohnsack 1989; Ecarius et al. 2011; Köhler/Krüger/Pfaff 2016).

Nach wie vor wird dabei an die klassischen soziologischen Überlegungen zur Peergroup als Übergangsinstitution insoweit angeschlossen, als diese als Orte der Ausbildung von (Lebens-)Orientierungen angesehen werden: In der Gemeinschaft der Gruppe können Verhaltensweisen, Stile, Identität erprobt werden, und zugleich findet sich im kollektiven Tun, im situativen Aktionismus ein Weg, Gemeinschaft herzustellen (vgl. Bohnsack et al. 1995; Bohnsack/Nohl 2000). In

---

2 Hier geht es eher um Freundschaften und dann abschließend um die „Frage, die zu beantworten bleibt, [...] ob sich die geschilderten Freundschaften in Tiefe, Qualität und Dauer von Freundschaften, die außerhalb von MMOGs geknüpft werden, unterscheiden“ (Rabler 2010, S. 241).

3 Damit zusammenhängend stellt sich die Frage, inwieweit eine jugendtheoretisch gedachte Vergemeinschaftung in der Digitalität überhaupt möglich ist bzw. worin sie sich zeigt. Dieser Frage widmet sich das Dissertationsvorhaben von Christophe Lerch. Im Folgenden nehmen wir auf Befunde aus dieser Studie Bezug.

diesem Sinn sind Peergroups immer auch erlebnisorientiert (vgl. Schulze 1996). Für eine Vergemeinschaftung von jugendlichen Onlinespielern<sup>4</sup>, die sich nicht bereits aus der Offlinewelt kennen, wäre demnach ebenfalls das Interesse am Erleben, hier des Spiels, zentral: Erst das gemeinsame Onlinespielen böte demnach die Chance, dass sich digitale Spielergemeinschaften herausbildeten. Hier interessiert wiederum, inwiefern diese Spielergemeinschaften, gerade dann, wenn man sich nicht bereits aus der Offlinewelt kannte, auch die Funktion jugendlicher Peergroups übernehmen können bzw. inwiefern sie von den Gamern als solche verstanden werden. Damit verbunden stellt sich auch die Frage danach, ob man vom Gaming als einer Jugendkultur sprechen kann oder inwiefern Gamer Angehörige einer (juvenilen) Szene sind (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010).

Für das Verständnis des sozialen Gebildes der Onlinespieler\*innen als eine Szene spricht, dass sich hier Personen „aufgrund eines gemeinsamen Themas“ (Eisewicht/Niederbacher/Hitzler 2016, S. 294) begegnen. Nach Eisewicht, Niederbacher und Hitzler fokussiert das Verständnis von spezifischen Gesellungsgebilden als Szenen gegenüber der Perspektivierung als (Jugend-)Kultur zum einen eine größere Fluidität der Mitgliedschaft und damit eine größere Enthaltsamkeit hinsichtlich der gesellschaftlichen Relevanz dieses Gebildes, etwa in Bezug auf die Widerständigkeit gegenüber einer hegemonialen (erwachsenen) gesellschaftlichen Leitkultur. Diese Szenen entsprechen darin der „Tendenz zur Entstandardisierung und Entstrukturierung des Lebens in modernen Gesellschaften“ (ebd., S. 295). Zum anderen, damit einhergehend, vollziehen sich Differenzierungen hier nicht in Bezug auf das Außen – also die Abgrenzung von z. B. Vorstellungen und Erwartungen der (Erwachsenen-)Gesellschaft, wie dies etwa für Jugendkulturen gilt –, sondern innerhalb der Szene selbst. Insofern geht es eher um Formen der Zugehörigkeit in Hinsicht auf unterschiedliche Sphären der Szene (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010; Eisewicht/Niederbacher/Hitzler 2016). Distinktion vollzieht sich damit eher nicht im Außen, sondern ist nach innen verlagert. Das Interesse, dazugehören zu wollen, wiederum bedingt allerdings „Prozesse der Kompetenzzaneignung“ (Eisewicht/Niederbacher/Hitzler 2016, S. 299), die schließlich auch außerhalb des „Szenelebens“ als „wichtige Ressource“ (ebd.) gelten können. Nicht so stark wie im Konzept der Jugendkultur verweist dieser Aspekt dann doch auch auf ein den Szenen inhärentes Integrationspotenzial. Zugleich wird im Konzept der Szene betont, dass es sozialstrukturelle Einhegungen sprengt, weil es eben eher um das gemeinsame Thema geht (vgl. ebd.). Damit würden u. a. Faktoren wie Altersspezifik oder Milieu nachrangig. Allerdings ist es – sozialstrukturell gesehen – nicht voraussetzungslos, online spielen zu können. Vielmehr gelten für das Onlinespielen einige, vor allem sozioökonomische Voraussetzungen:

---

4 Wir nutzen im Folgenden das Maskulinum, weil die interviewten Onlinespieler ausschließlich männlich sind. Eine Akquise von Interviewpartnerinnen war nicht erfolgreich. Der Geschlechtsaspekt spielt allerdings in den Thematisierungen der Jugendlichen eine Rolle; an dieser Stelle wird jedoch nicht darauf eingegangen.

Die Möglichkeit, online spielen zu können, ist von materialen, technischen und infrastrukturellen Voraussetzungen abhängig. Hierzu gehört auch die technische Determinierung der Kommunikation zwischen den Nutzern: Erst, wenn man „formal“ an Plattformen (z. B. *Discord*) partizipieren kann, kann man sich andere Mitspieler bzw. Gruppen zum Spielen suchen.

Jugendtheoretisch ist es also durchaus interessant, welches Gesellungsgebilde man eigentlich vor sich hat, wenn man sich dem Feld des Onlinespielens zuwendet. Zentral sind dabei die Fragen, inwiefern Gaming einen Raum bzw. Ort für jugendspezifische Vergemeinschaftung darstellt und wie ein juveniler konjunktiver Erfahrungsraum in der Gamersphäre aussieht. Diesen Fragen wollen wir im Folgenden anhand von Ausschnitten aus einer Gruppendiskussion und zwei Interviews mit jugendlichen Gamern nachgehen.

### **3 Die Ermöglichung des Freundschaftsschließens durch die Abwesenheit körperlich-leiblicher Präsenz – die Spielplatz-Gruppe**

Gerade Gruppendiskussionen stellen in der Jugendforschung das Instrument der Wahl dar, um Vergemeinschaftungsphänomene in Milieus oder sozialer Welten (vgl. Strauss 1978; Zifonun 2013) auf die Spur zu kommen (vgl. Bohnsack 1989): Gruppendiskussionen wurden ursprünglich von Ralf Bohnsack als Forschungsmethode ausgearbeitet, um einen Zugang zur Erforschung biografischer Orientierungen zu finden, die „in der Jugendphase ganz wesentlich in kollektiven Zusammenhängen erworben“ (Loos/Schäffer 2001, S. 9) werden (vgl. auch Bohnsack 1989, 2013). Relevant ist hier, dass in Gruppendiskussionen das Kollektive, die Vergemeinschaftung „dort erfahrbar wird, wo der einzelne [...] im Diskurs [...] aufgeht“ (Bohnsack 1989, S. 22). In der Regel werden Gruppendiskussionen in Face-to-Face-Interaktionen durchgeführt; hiervon weichen die im Rahmen dieser Studie erhobenen Gruppendiskussionen ab, da auch sie im digitalen Raum stattfanden. So gewinnt, sich gegenseitig ausreden zu lassen (zu erkennen am „Sich-Muten“), also ein Nacheinander der Rede, gegenüber Formen interaktiver Verdichtung und gleichzeitigen Sprechens eine größere Bedeutung im Vergleich zu Gruppendiskussionen in der Offlinewelt. In Bezug auf die Auswertung der Gruppendiskussionen interessiert, inwiefern das gemeinsame Onlinespielen zu geteilten, konjunktiven Erfahrungen führt, die wiederum eine Vergemeinschaftung, auch über das Spielen hinaus, ermöglichen. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden. Zum besseren Verständnis stellen wir unseren Ausführungen einen knappen Exkurs zu den technisch-administrativen Bedingungen voran, die die Online-Kommunikation von Gamern überhaupt ermöglicht.

*Discord* ist ein spezifisch für Onlinespieler entwickelter Onlinedienst, der es seinen Nutzern ermöglicht, auf sogenannten Servern andere Spieler kennenzu-

lernen und sich zu vernetzen. Eine solcher Server ist auch der *Spielplatz*: Dieser umfasst eine eigene (Onlinespiel-)Community mit ca. 5.000 mehr oder weniger aktiven Teilnehmer\*innen, bei der es niedrigschwellig möglich ist, Mitglied zu werden. So kann man, nachdem man *Discord* installiert und sich einen Account angelegt hat, einen offen zugänglichen Einladungslink anklicken, durch den man Teilnehmer in dieser Community wird. Man ist dann, bis zum eigens gewählten Austritt oder wenn man – z. B. in der Konsequenz der Verletzung von Serverregeln – gebannt wird, Mitglied der Community. Befindet man sich nun auf dem Server, so kann man auf der rechten Seite des Bildschirms alle anderen User des Servers sehen, zusätzlich kann man, sofern es der User entsprechend eingerichtet hat, sehen, welches Spiel er momentan spielt. Es ist möglich, die Person per Direktnachricht zu kontaktieren und beispielsweise anzufragen, ob man gemeinsam spielen will. Daneben gibt es zahlreiche sogenannte *Channels*. Diese können zum einen den Community-Administratoren als Ankündigungskanäle (etwa für neue Regeln, serverinterne Events usw.) dienen. Zum anderen – und dies ist interessant – gibt es Channels, die für alle User zugänglich sind. Diese können reine, auf schriftlicher Kommunikation basierende *Chatchannels* zu diversen Themen sein. Es gibt aber auch *Voicechannels*, die gemeinsam betreten werden, um dort per Mikrofon mündlich miteinander zu kommunizieren. So ließe sich z. B. in einem Chatchannel zu einem Spiel quasi „in die Runde“ fragen, ob jemand mitspielen möchte, und man kann dann gemeinsam in einen Voicechannel gehen, um dort über das Spiel mündlich zu kommunizieren. Die Abbildung 1, ein Screenshot der *Discord-Community Spielplatz*<sup>5</sup>, veranschaulicht beispielhaft die Organisation der Kommunikation der Onlinespieler:

Abbildung 1: Bildschirmansicht der *Discord-Community Spielplatz*



5 Aus Gründen des Datenschutzes ist der Name dieser Online-Community anonymisiert. Auch alle weiteren personenbezogenen Angaben sind pseudonymisiert.

Die von Christophe Lerch erhobene Gruppendiskussion wurde in einem der allgemeinen Chatchannels angefragt, kurze Zeit später nahm sich ein Moderator dessen an, der das Anliegen an die Administratoren weiterkommunizierte. Es wurde dann vereinbart, die Gruppendiskussion im Rahmen eines wöchentlichen Serverevents im Voicechannel, einer Diskussionsrunde, durchzuführen. Die Einladung zur Gruppendiskussion wurde von den Administratoren auch im allgemeinen Ankündigungs-Channel für alle User bekannt gemacht und war somit für alle sichtbar. Zur Gruppendiskussion kamen insgesamt neun Teilnehmer\*innen, wovon sich sieben in die Diskussion einbrachten, die anderen beiden waren permanent gemutet.

Für die Teilnehmer\*innen der Gruppendiskussion stellt das Onlinespielen die Kernaktivität dar, vor deren Hintergrund sie auch auf den *Spielplatz* aufmerksam geworden sind. So hat beispielsweise Alex „den Owner von hier angeschrieben“<sup>6</sup>, weil auf der Plattform ein Spiel (Minecraft) gespielt wurde. Demgegenüber beschreibt Björn seinen Weg in die „Community“ als „Zufall“ und ist Carlo durch einen „Invitelink“ auf der Plattform gelandet; Erik, der zunächst andere Plattformen nutzte, ist auf Empfehlung auf diese Plattform gewechselt und fand dort den Spielplatz.

Auf die Frage des Interviewers, „*ähm was bedeutet denn in som Zusammenhang wie jetzt hier beispielsweise auf so nem Discord Server bei euch Bekanntschaft oder Freundschaft?*“, entspinnt sich ein Diskurs über die Vorteile des Internets in Bezug darauf, Freundschaften zu schließen. Im Unterschied zu Bekanntschaften, die sich dadurch auszeichnen, „*dass man mitnander klarkommt dass man sich respektiert*“, beruhen für die Gruppe Freundschaften darauf, über längere Zeit kontinuierlich gespielt zu haben. Es ist also die im gemeinsamen Aktionismus des Spielens begründete gemeinsame Erfahrung, die das Potenzial in sich trägt, eine Freundschaft begründen zu können:

---

6 Alle *kursiv* gesetzten Zitate im Fließtext entstammen der Gruppendiskussion der Spielplatz-Gruppe bzw. den beiden Interviews mit Daniel und Martin. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir auf die Nennung der Zeilennummern aus den Transkripten verzichtet.

- Am: Freundschaft heißt für mich jetzt jetzt ähm so wies bei Björn und mir war  
dass wir 200 Stunden äh um genau zu sein 250 wirklich durchgespielt haben  
ähm
- Bm: Inzwischen hab ich 343 bei dem Spiel auf der Uhr @.@
- Am: L oha
- I: L bei welchem jetzt
- Bm: äh
- Am: L [unverständl.] Empyrion (auf jeden Fall) und des war ja nicht mal das  
einzigste (.) dass
- I: L ah ja
- Am: man halt wirklich wenn man ne Wahl zwischen mehreren Personen hat um  
mit ihnen zusammen n Spiel zu spielen wenn man diese Person dann wirklich  
bevorzugt allen anderen gegenüber weil man
- I: L mhm L mhm
- Am: weiß hey der kann das und das der hat die und die Eigenschaften wir mögen  
uns wir wissen wie wir drauf sind ham uns unter Umständen schon im Real-  
life getroffen wissen wie der andere aussieht. (.) das ist halt für mich so eine  
Art Freundschaft klar es ist jetzt nicht beste Freundschaft ich kann mir sowas  
nich übers Internet vorstellen äh (.) aber so schon Freundschaft (weil) wenn  
man sich dann
- I: L mhm
- Am: noch (irgendwann) im Reallife trifft natürlich optimal
- Bm: L was halt oft- [räuspert sich] hat oftmals aufgrund der ähm (.) Entfer-  
nungen die man halt oft des Öfteren auseinander wohnt nicht schafft
- I: L mhm

Offensichtlich führt das gemeinsame Spielen zu einem Kennenlernen und Vertrautwerden mit dem Anderen, und vor dem Hintergrund der gegenseitigen Anerkennung von Fähigkeiten und „Eigenschaften“ kann dann gegenseitig eine Zugewandtheit entstehen, durch die der Andere gegenüber weiteren potenziellen Mitspielern „bevorzugt“ wird. Dabei scheint es, so lange es sich nicht um die herausgehobene, „beste Freundschaft“ handelt, zwar relevant, aber nicht unabdingbar zu sein, dass man sich auch im „Reallife“ trifft, eine Möglichkeit, die wiederum von den räumlichen Gegebenheiten und „Entfernungen“ abhängig ist.

Abgesehen davon, dass sich hier dokumentiert, dass auch die Jugendlichen kategorial zwischen dem auf konkreter Face-to-Face-Kommunikation bestehenden „Reallife“ und den virtuellen Begegnungen im digitalen Raum unterscheiden, entspricht der Befund, dass es nach dem Verständnis der Gruppe keine körperlich-leibliche Anwesenheit des Anderen braucht, um sich zu befreunden, zunächst den Befunden Rablers (2010): Die Onlinevergemeinschaftung ist nicht nur möglich, sondern der digitale Raum ermöglicht mit Freundschaften offenbar Beziehungsformen, die sich durch Zugehörigkeit im personalen Nahbereich aus-

zeichnen können. Bemerkenswert ist dabei, dass sich für die Gruppe der Umstand, sich außerhalb des „*Reallife*“ kennenzulernen, sogar als ein „*riesiger Vorteil*“ erweist, weil er eine Kompensation der fehlenden freundschaftlichen Kontakte im „*Reallife*“ erlaubt:

Am: mhm das ist auch so ein riesiger Vorteil vom Internet jetzt wenn wir ähm Freundschaften schließen

Cm: <sup>L</sup>(unverständl.)

Am: es gibt Menschen die habens im Reallife etwas schwerer irgendwelche Geschichte ä=hm

I: <sup>L</sup>mhm

Bm: Benachteiligungen zum Beispiel

Am: richtig ähm und die haben dann online die Möglichkeit sich wirklich vom Charakter her auszuleben

I: <sup>L</sup>mhm <sup>L</sup>mhm

Am: es geht um nichts an der Person außer um den Charakter wie die Person drauf ist und das ist das

I: <sup>L</sup>mhm

Am: Tolle am Internet wir können einfach unsern Charakter miteinander befreunden wir müssen nicht irgendwie @Topmodels sein@ oder sowas man muss sich nicht verstellen

Bm: richtig. dass das ist [? räuspert sich] (sag)

I: <sup>L</sup>mhm

Dm: <sup>L</sup>ä=hm

Cm: <sup>L</sup>Internet Internet is ja auch ä=h generell gut fürs erste Freundschaften schließen auch wenns ganz selten nich funktioniert

Am: mhm

Gemeinsam wird hier hervorgehoben, dass gerade die körperlich-leibliche Abwesenheit bzw. Unsichtbarkeit es dem Onlinespieler ermöglicht, seinen „*Charakter*“ zur Geltung zu bringen, der wiederum grundlegend für die Möglichkeit des Sich-Befreundens ist. Erkennbar wird hier, dass die Begegnung im Virtuellen offensichtlich von Zuschreibungen und Adressierungen entlastet, denen die Jugendlichen sich im „*Reallife*“ in Bezug auf die eigene – auch körperlich-leiblich präsente – „*Person*“ ausgesetzt sehen. Während sie dort, im „*Reallife*“ als benachteiligt oder nicht als „*Topmodel*“ gelten, es also „*etwas schwerer*“ haben, interessiert in den Begegnungen im digitalen Raum nur der „*Charakter*“ einer Person. In Bezug darauf, also die Möglichkeit, „*Freundschaften [zu] schließen*“ hat die Digitalität demnach einen entscheidenden Vorteil: Indem hier von der körperlich-leiblichen Konstitution der Person und den damit verbunden Aspekten der Face-to-Face-Begegnung (zunächst) abgesehen werden kann, kommen andere Aspekte der Person, ihr „*Charakter*“, deutlicher zum Vorschein. Dies gilt,

wie sich im weiteren Verlauf der Diskussion zeigt, auch für den Fall, dass der Sprecher für sich keine Schwierigkeiten mit der Begegnung im Reallife konstatiert: Während sich zunächst einige der Beteiligten an dieser Stelle damit outen, dass sie „*im Reallife quasi ziemlich schlecht Freundschaften schließen*“ können, betont Alex anschließend:

Am: Ähm das ist bei mir im Grunde genommen genau das Gegenteil wie bei den beiden äh im Reallife hab ichs eigentlich leichter weil ich weiß wer die Person ist ich kann mich über die Person informieren.

I: mhm

Am: Ähm [hustet] ich ähm im Internet ist das natürlich noch mal n bisschen schwerer für mich jetzt ähm wirklich Vertrauen aufzubauen. Ich hab auch deutlich mehr Reallife Freunde als hier im Internet äh

I: LJa

Am: aber dafür die Freunde die ich im Internet hab an denen kann ich ich kann komplett ich selbst sein

Bereits 1995 haben Bohnsack et al. (1995) die Relevanz jugendlicher Aktionismen für die Herausbildung von Lebensorientierungen herausgearbeitet, die darin liegt, dass durch kollektiven Aktionismus neue Formen der Gemeinsamkeit an die Stelle der brüchig gewordenen tradierten Bindungen treten können (vgl. ebd., S. 17 f.; Bohnsack/Nohl 2001). Dass dies auch bzw. gerade im digitalen Raum möglich ist, verdeutlicht exemplarisch diese Gruppendiskussion. Zwar stellt die Abwesenheit des Körpers auch für die Teilnehmer\*innen dieser Gruppendiskussion ein Kriterium dar, das dem Onlinespielen und den Onlinebegegnungen eine kategoriale Andersartigkeit gegenüber dem „*Reallife*“ verleiht, allerdings wird diese Andersartigkeit gerade hinsichtlich ihres Potenzials der *Ermöglichung* von Gemeinschaft gesehen. Eine Begegnung in der Offlinewelt, also in körperlich-leiblicher Präsenz, ist dabei nicht egal, diese wäre vielmehr für Freundschaften „*optimal*“ bzw. bleibt in Bezug auf die „*beste Freundschaft*“ unerlässlich. Dennoch zeigt sich aber deutlich, dass eine Begegnung in körperlich-leiblicher Präsenz der Onlinebegegnung nachgeordnet ist und erst hinsichtlich der Ausgestaltung der online bereits begründeten Freundschaftsbeziehung relevant gemacht wird.

#### **4 Zwischen Peergroup und Clan – Vergemeinschaftung und/oder Vergesellschaftung in der Gamingsphäre?**

In den Interviews mit jugendlichen Gamern liegt der Fokus darauf zu untersuchen, inwiefern die (jugendlichen) Spielergemeinschaften für Heranwachsende auch sozialisatorische Funktionen der Peergroup übernehmen (können) bzw. welche weiteren Gesellungsformen es in der Gamingsphäre gibt, die für die Ju-

gendlichen relevant sind. In den Interviews wurden die Interviewten deshalb aufgefordert, ihre Gaminggeschichte zu erzählen. Im Folgenden werden mit Daniel und Martin (Pseudonyme zur Wahrung der Anonymität) zwei Spieler vorgestellt, deren soziale Bezüge in der Gamingsphäre stark kontrastieren. Zugleich zeigt sich so, dass sich die Gamingsphäre – ähnlich denzenebezogenen Gesellungsformen – für die Ausgestaltung sehr unterschiedlicher Sozial- bzw. Beziehungsformen als Möglichkeitsraum offenbart. Relevant ist dabei, wie sich insbesondere im Fall Martin zeigt, dass es die Vergemeinschaftungen im Digitalen auch erlauben, zentrale (jugendtypische) Erfahrungen aus der Offlinewelt zur Sprache zu bringen – sie sind für ihn sozusagen Indikator für die freundschaftliche „Intimität“ der Gruppe. Damit ähneln seine Erfahrungen auch denen der Teilnehmer\*innen der Gruppendiskussion.

Zum Interviewzeitpunkt ist Daniel ein 14-jähriger Schüler aus Baden-Württemberg, Martin ein 20-jähriger Student aus Hessen. Die beiden wurden über eine großangelegte Suche in Foren und auf Discordservern akquiriert.

#### 4.1 Die Spielerguppe als Peergroup – der Fall Daniel

##### 4.1.1 Daniels Gaminggeschichte

Daniels Gaminggeschichte beginnt damit, dass er über seinen Vater zum Computerspielen gekommen ist. Als er sechs Jahre alt war, hat dieser ihn an das rundenbasierte Strategiespiel *Heroes of Might and Magic* herangeführt; sie haben es gemeinsam an einem Computer gespielt. Noch immer, so betont Daniel, spielt er dieses Spiel gerne, auch hin und wieder noch mit seinem Vater. Dies verweist auf die hohe Relevanz, die dieses Spiels für ihn besitzt. Außerdem stellt der Umstand, dass der Vater Daniel in die Welt der Computerspiele einführt, einen ersten Hinweis auf eine tolerante intergenerationale Auseinandersetzung mit Computerspielen – zumindest auf familialer Ebene – dar.

Weiter, so Daniel, führt ihn sein Weg in der fünften Klasse über das Spiel *Minecraft*, dass er wie alle in seiner Klasse gespielt hat, wobei er dies zunächst bei einem Freund zu Hause tat. Erst als er in der sechsten Klasse seinen ersten eigenen Laptop erhält, kann er eigenständig partizipieren, in dem er, gemeinsam mit Klassenkameraden, einen eigenen *Minecraft*- (Skyblock-)Server mietet und dort – in diesem eigens geschaffenen Raum – laut eigenen Angaben bis zu 2.000 Spielstunden ansammelt. Dann, so Daniel, hat er „*sich von Minecraft*“ abgewandt, das Spiel habe ihm keinen Spaß mehr gemacht, vermutlich auch, weil es allgemein an Beliebtheit verlor.

Die eigentliche „*Entdeckung der Welt der Computerspiele*“ geschieht, als er über einen Freund auf ein Spiel aufmerksam wird, für welches man die Spielplattform *Steam* benötigt. Das Ankommen in der „*Gamingbranche*“ gelingt ihm schlussendlich durch einen „*richtigen*“ Gaming-PC, den er von seinen Eltern in

der siebten Klasse bekommt, da er nun auch die grafisch aufwändigen Spiele spielen kann.

Ersichtlich wird hier zum einen, dass – neben dem technischen Interesse und Wissen – nicht allein die Heranführung durch den Vater und die teilweise gegebene Einbindung durch Freunde bzw. Klassenkameraden, sondern sehr deutlich auch technische Bedingungen den Zugang zur Gamingsphäre und damit auch zu den darauf bezogenen digitalen Gesellungsformen determinieren. Ohne Endgerät und entsprechendes Equipment bleibt der Zugang verschlossen. Zum anderen wird klar, dass Daniel die Einführung in die Welt des Gamings stark anhand von Menschen aus seinem (realen) Alltagsleben – dem Vater und den Klassenkameraden – erfährt. Seine Schilderung mündet letztendlich darin, dass er nun bei einem Spiel bzw. einer größeren Community „gelandet“ ist.

#### 4.1.2 Peergroup-Vergemeinschaftung in der digitalen Gruppe

Daniel ist, wie er im Verlauf des Interviews beschreibt, in zwei Gruppen aktiv, in einer wird vorwiegend das Spiel *Rainbow Six Siege*, ein First-Person-Taktikshooter, in der anderen vorwiegend das Spiel *Star Wars Battlefront II*, ein Ego-/Third-Person-Shooter, gespielt. Die erste Gruppe findet er seinerzeit im *Teamspeak*-Server einer *Minecraft*(-Minigame)-Community. Das Zustandekommen des Kontakts zu Leuten der *Rainbow-Six-Siege*-Gruppe scheint dabei zunächst zufällig abgelaufen zu sein, durch Anfragen von Gamern im *Teamspeak* nach Mitspielern. Insofern zeigt sich auch hier, dass das Zustandekommen der Gruppe sich auf die Kernaktivität des gemeinsamen Spiels bezieht, wobei es das geteilte Interesse an einem bestimmten Spiel ist, das *dieser* Gruppenfindung zugrunde liegt. Die Manifestation der Gruppe geschieht, wie Daniel erläutert, nach einem standardisierten Ablauf. Man fügt sich in der Freundesliste der Plattform, auf dem das entsprechende Spiel verfügbar ist, hinzu, spielt dann mehrmals miteinander, was schließlich zu einem Wohlbehagen beim Spielen führt, es wird „gemütlich“:

„Und dann fä- es war halt ganz standardmäßig fängt das an ob man dann is man erstmal in der FL [Freundesliste, Anmerkung d. A.] und ha- tun sie erstmal einander Freundschaftsanfrage schicken schreibt sich öfters an und zockt öfters miteinander und irgendwann ä=h (.) hat man dann so seine feste Gruppe und dann ge- (kann) man jeden Tag gemütlich mit der Gruppe n bisschen was zocken.“

Auch für Daniel zeigt sich also, dass sich die Gruppe zunächst über das Interesse am Spielen, genauer: an einem spezifischen Spiel, konstituiert. Nach einem ersten, knappen Kontakt entsteht dann über die Gewohnheit und Regelmäßigkeit des Spiels eine feste, einander vertraute Gruppe. Dabei wird das Erleben von Gemeinschaft hervorgehoben, also, dass das Spielen als etwas Gemeinschaftliches erfahren wird:

„beim Rainbow-Zocken ähm des is einfach so (.) äh da fühlt man sich einfach dann wohl in der Gruppe wenn du dann irgendwelche Situationen erlebst oder ei- oder auch beim beim Zocken ja das einfach das so halt dass du nicht den ganzen Tag in deinem Bett liegst oder auf nem Stuhl sitzt und gar nichts tust [I: mhm] und des is halt in dem Sinne Unterhaltung.“

Auch die andere Gruppe um das Spiel *Star-Wars-Battlefront-II* ist in ähnlicher Weise wie oben geschildert zustande gekommen. Der Unterschied ist hier nur, dass Daniel proaktiv auf einem Discordserver einer Community dieses Spiels nach Mitspielern gesucht hat, also maßgeblich diese Gruppe initiiert hat.

Die *Gruppen* stellen, wie sich zeigt, für Daniel dabei eine spezifische Gesellschaftsformen dar, die sich maßgeblich durch Vertrautheit in dem Sinne auszeichnen, dass sich die Mitglieder „*ziemlich gut*“ kennen und man sich „*in der Gruppe wohlfühlt*“:

„Ich würde sagen ähm e- feste Gruppe ist natürlich einerseits wenn man jetzt regelmäßig zusammen spielt ähm aber ich würde auch sagen feste Gruppe ist wenn man sich auch untereinander inzwischen klar man kann jetzt nich immer alle persönlich kennen die andern wohnen vielleicht am anderen Ende von Deutschland oder sogar in nem ganz andern Land aber wenn man sich untereinander schon übers Internet ähm ziemlich gut kennt und sich auch ähm in der Gruppe wohlfühlt und auch gerne mit den Leuten spielt dann würde ich das tatsächlich als ähm ne Gruppe bezeichnen ja.“

Wie hier deutlich wird, ist das gemeinsame Spielen noch kein hinreichendes Indiz dafür, dass es die „*feste Gruppe*“ gibt. Zwar ist das gemeinsame Spielen notwendig für die Konstitution der Gruppe, darüber hinaus ist aber erst das Sich-„*ziemlich-gut*“-Kennen das Kriterium, dass aus der Spielergemeinschaft eine eigene Peer-group werden lässt. Auffällig ist an dieser Stelle zugleich, dass Daniel hier eine kategoriale Grenze zwischen Online- und Offline-Bekanntschaften zieht. Er relativiert das Sich-„*ziemlich-gut*“-Kennen im Grunde durch die Bemerkung, dass man sich ohne Face-to-Face-Kontakt nicht „*persönlich kennen[lernen]*“ könne. Dass das für ihn nicht bedeutet, dass online nicht dennoch „*freundschaftliche Beziehung[en]*“ entstehen, verdeutlicht er aber wiederum an anderer Stelle:

„Es is bei beiden Gruppen eher son äh freundschaftliche Beziehung okay Beziehung is kann man jetzt falsch verstehen ähm aber mehr son freundschafts- äh freundschaftliche Atmosphäre und so auf äh inzwischen aufgetreten.“

Auf die Frage, wie die regelmäßigen Onlinetreffen ablaufen, erläutert Daniel, dass die Gruppen jeweils eine eigene WhatsApp-Gruppe besitzen, in der die Mitglieder anfragen, wer momentan Zeit hat. Das eigentliche Treffen findet dann online, am PC statt, wobei die Aussage mit der „*richtigen Spielegruppe*“ darauf



„Da sag ich halt so Ja= diesso in der Schule läufsts grad so und so und ich hab eigentlich gar keine Lust ähm und dann lass ich mir von denen dann einfa- äh hör ich mir von denen eigentlich immer so an son bisschen deren Meinung dazu an ähm aber es is jetzt nich (dass ich) immer machen würde was die sagen also [I: Mhm] ich hör hör mich gerne ihre Meinung an aber die Entscheidung an sich treff ich immer selbst.“

Die anderen erscheinen für Daniel hier als relevante Andere in Bezug auf die Findung eigener Orientierungen oder Haltungen, den Umgang mit Belangen des „*Reallife*“ betreffend. Gerade darin, dass hier die Eigenständigkeit der eigenen Entscheidung betont wird, wird die Relevanz ersichtlich. Die Erfahrungen der Anderen erscheinen dabei als Gegenhorizonte, vor denen die eigene Situation reflektiert und eine darauf bezogene Entscheidung getroffen werden kann. Dies unterscheidet sich im Übrigen von Entscheidungssituationen hinsichtlich der gemeinsam gespielten Spiele oder potenzieller spielbezogener Kaufentscheidungen, für die Daniel gern die Ratschläge der anderen Gruppenmitglieder annimmt. Er gesteht diesen offensichtlich eine höhere Kompetenz hinsichtlich der Spiele zu, wobei die Dringlichkeit oder Qualität der Ratschläge weniger hoch bzw. relevant zu sein scheint als bei solchen, die breiter Themen aus dem „*Reallife*“ betreffen. Damit zeigt sich hier exemplarisch, dass die digitale Spielergruppe – analog einer durch körperlich-leibliche Anwesenheit gekennzeichneten Peergroup – als Raum fungiert, der die Bearbeitung adoleszenter Themen ermöglicht.

Ein Mitglied der Gruppe zu werden, verläuft prozesshaft. Erst wenn man, wie Daniel sagt, der Gruppe insgesamt „*sympathisch*“ ist, kann man „Vollmitglied“ werden. Erst dann wird man in die gruppeninternen Kommunikationsstrukturen – Discord- und WhatsApp-Gruppe – aufgenommen. Dem geht voraus, dass man bereits gemeinsame Spielerfahrungen gesammelt hat – und man spielt im Status der (noch) nicht vollen Mitgliedschaft insgesamt weniger mit der Gruppe. Insofern ist man sozusagen nicht ganz Teil der Gruppe. Das wiederum verweist auf das Szenehafte der Gesellungsformation: Es gibt offensichtlich verschiedene Formen des Dazugehörens bzw. der Distinktion innerhalb des Gamingfeldes. Zugleich besteht ein (kategorialer) Unterschied zum analogen Treffen. Denn die Möglichkeit des Zugangs zur Gruppe bzw. die Vorenthaltung dieses Zugangs verläuft „unsichtbarer“, subtiler: Zwar wird der betreffende Spieler nicht aus einem gemeinsamen Spiel ausgeschlossen, er wird allerdings „*nicht in unsere (.) äh Discord- oder WhatsApp-Gruppe hinzugefügt*“.

Auch dies macht nochmals deutlich, dass, selbst wenn das Zustandekommen der Gruppe für Daniel zunächst zufällig erscheint, die Qualität der Gruppe für ihn darin liegt, dass man sich anfreundet, sich vertraut und auch über andere Themen spricht. Zudem scheint sich die Organisation der Treffen nicht von der jugendlicher (Freundes-)Gruppen zu unterscheiden. Man kontaktiert sich (per WhatsApp oder in den Spielplattformen), trifft sich, unterhält sich und geht dann einem gemeinsamen Interesse nach – dem Spielen. Insgesamt finden wir

hier also eher eine *Analogie* zwischen dem virtuellen und dem analogen „Doing Peergroup“. Am Fall von Martin, auf den wir folgend eingehen, wird demgegenüber ersichtlich, dass diese Form einer peergroupanalogen Vergemeinschaftung sich nicht per se in der Gamingsphäre zeigt, anders gesagt: dass sie dort nicht strukturell angelegt ist.

## 4.2 Vergemeinschaftung in und über Clanstrukturen – der Fall Martin

### 4.2.1 Martins Gaminggeschichte

Martins Schilderung seines Zugangs zum Gaming, ist eher „*technischer Natur*“. Ohne die Erwähnung von Familie oder Freunden erzählt er, dass er zunächst Singleplayer-Spiele – *Need for Speed*, die *Anno*-Reihe und *Siedler* – gespielt hat. Später kamen dann auch Spiele dazu, die zumindest theoretisch auch online spielbar waren, „*aber halt (.) ä=h damals war (.) di=e Community dafür noch nich da oder noch nich so groß (.) u=nd ich muss sagen ich war damals auch noch n bisschen jung*“.

Im Alter von 15 bzw. 16 Jahren hat Martin mit einer kleinen Gruppe von Freunden, die die gleichen Spiele wie er spielten, dann die ersten Onlineerfahrungen mit Spielen wie z. B. *Command & Conquer* gemacht. Im Anschluss daran, so schildert er, hat er sich nach größeren Online-Communitys umgesehen und ist dann vorerst beim Spiel *World of Tanks* gelandet, bei dem er für mehrere sogenannte Clans aktiv war. Im Vergleich zu Daniel fällt hier auf, dass Martins Gaminggeschichte deutlich stärker eine Suche nach Möglichkeiten des Online-spielens sowie ein Interesse an spezifischen Spielen darstellt als eine Orientierung an (Spiel-)Gesellungen mit einem persönlichen Bezug, wie er beispielsweise im Zugang durch Freunde und/oder Familie zum Ausdruck käme.

Nachdem er eine Zeit lang im Spiel *World of Tanks* aktiv war, gelangte Martin über eine Reihe anderer Spiele zum Spiel *Rainbow Six Siege*, welches er, neben diversen Singleplayer-(Strategie-)Spielen, hin und wieder online spielt. Zeitweise hatte Martin im Spiel *World of Tanks* auch eine Führungsrolle als „*Kommandant*“ inne. Unstimmigkeiten mit dem „*ganzen Team*“ haben allerdings letztlich dazu geführt, sich hier zurückzuziehen:

„Grad bei World of Tanks hatt ich auch teilweise ne Leaderfähigkeit das heißt ich hatte mein eigenes Team in diesem Clan [I: Mhm] u=nd äh hab halt mit denen trainiert und dann sind halt Leute weg u=nd ä=h (.) die neuen die da dazukamen oder die ich mir gesucht habe ä=hm (.) di=e (.) ham nich so ich sag mal ins Schema gepasst also die ham zwar ihre Sache gut gemacht aber ä=hm letztendlich wollten se immer noch ihren eigenen Kopf durchsetzen [I: Mhm] aber des is wenns n relativ guten Plan gibt den ich halt auch mit andern Leuten ausgearbeitet habe. Also ich hab mich dann mit meinem ganzen Team zusammengesetzt u=nd wir ham gemeinsam überlegt wie wir

de- die Situation am Besten lösen [I: Mhm.] und dann halt als es ernst wurde und dieser Plan eigentlich stand hat die halt wieder was komplett anderes gemacht was halt (.) teilweise für Ärger gesorgt hat und äh deswegen hab ich auch mit diesem (.) Kommandieren sag ich jetzt mal aufgehört.“

Interessant ist dabei, dass der Aspekt der Mitgliederfluktuation, der hier kritisch bewertet wird, weil der Mitgliederwechsel dazu führt, dass eine bereits ausgearbeitete Spielstrategie nicht umgesetzt werden kann, zugleich wiederum für die eigene Orientierung im Gaming zentral ist, denn auch Martin entscheidet sich ebenfalls, „weiterzuziehen also von einem Clan zum ändern“:

„Das Problem ist halt (.) äh über die Zeit hinweg entwickelt sich halt so ne Community oder halt auch son Clan weiter [I: Ja] da kommen neue Leute dazu alte Leute gehen. [I: Mhm] Letztendlich (.) -endlich hat mich diese Dynamik immer dazu bewegen (.) weiterzuziehen also von einem Clan zum ändern [I: Mhm] also von dem einen Clan zum ändern [I: Mhm.] weils für mich einfach nicht mehr gepasst hat.“

Zum Zeitpunkt des Interviews hat sich Martin vom Spiel *World of Tanks* abgewendet. Wie eingangs erwähnt, spielt es in Martins Gaminggeschichte offensichtlich weniger eine Rolle, mit wem er spielt, als *was* er spielt. Mit dem Spielen von *World of Tanks* nimmt er in Kauf, dass die Konstitution des Gesellungsgebildes, hier des *Clans*, der Logik des Spiels und dem kompetitiven Spielen folgt. Vor diesem Hintergrund interessiert nun, ob und wenn ja, inwiefern sich eine über das Spiel hinausweisende Vergemeinschaftung vollziehen kann.

#### 4.2.2 Die Konstitution der Clans als Wettkampfgruppe und der instrumentelle Bezug auf die Mitspieler

Am Spiel *World of Tanks* verdeutlicht Martin, dass die Spielergruppe als „Clan“ strukturiert und organisiert ist. Er erzählt von Hierarchien: Clanchefs, einem, wie er es nennt, „Außenminister“, der Wettkämpfe mit befreundeten Clans organisiert; Kommandanten, denen einzelne Mannschaften des Clans unterstehen; und festen Trainingsabläufen. Die Mitgliedschaft im Clan, so zeigt sich an verschiedenen Stellen im Interview, ist für Martin lange Zeit von Bedeutung. Allerdings spielen konkrete Beziehungen oder gar Freundschaften – nicht nur für ihn – offensichtlich kaum eine Rolle, wie der folgende Interviewausschnitt auf die Frage nach dem Alter der Mitspielenden verdeutlicht:

„Ich war halt wirklich hauptsächlich erstmal bei World of Tanks un- aktiv äh da geht halt wirklich die Spanne von vierzehn bis hoch zu vierzig. [I: Mhm] (.) ähm (.) beruflich oder halt n- nebendran irgendwelche Aktivit- Aktivitäten ähm (.) ham

ham die meisten eigentlich nicht wirklich interessiert es ging halt wirklich [I: Mhm] nur ums sp- Zusammenspielen.“

Zentral für das „Zusammenspielen“ ist für Martin dabei zum einen, dass es konkrete Spielregeln bzw. Zielvorstellungen gibt und zum anderen, dass es das Spiel ermöglicht, spielintern Clans zu gründen und sich mit anderen Clans zu messen. Das heißt, das Gesellungsgebilde des Clans wird überhaupt konstituiert durch die Logik des kompetitiv ausgerichteten Onlinespiels. Damit geschieht auch der Zugang zweckrational auf das Ziel des Spiels bezogen, die Aktivitäten des Clans sind auf den Spielzweck bezogen, es wird „trainiert“. Damit vollzieht sich hier die Beziehungsgestaltung der Gamer weniger als Vergemeinschaftungsprozess als vielmehr im Modus der Vergesellschaftung. Die konkreten Spielregeln beschreibt Martin so, dass ein Team aus 15 Spielern gegen ein anderes spielt, das ebenfalls aus 15 Spielern besteht. Dabei geht es „entweder darum halt das gegnerische Team komplett auszulöschen oder halt die gegnerische Basis einzunehmen“. Hierzu kann auch gehören, dass es im Clan konkrete Trainingsabläufe gibt sowie Kommandanten, die das Team führen, und dass es auch konkrete Spiele gegen andere Clans gibt. Ferner gibt es auch Clanbündnisse, die gemeinsam trainieren. Offensichtlich wird, dass der Clan ein hochgradig hierarchisch und offensichtlich leistungsbezogen strukturiertes Gesellungsgebilde darstellt, das der Logik des spezifischen Wettkampfspiels, des „War Gaming“ untergeordnet ist. Relevant ist hier offenbar gerade die Andersartigkeit, d. h. die *Abgrenzung* gegenüber dem Alltag in der Offlinewelt. Im Zentrum der gemeinsamen Aktivitäten steht das Spiel, wobei es, so Martin, zumindest in seinem Clan hier zwei Gruppen gab, deren Ausrichtung auf das Spielen sich allerdings deutlich unterschied:

„Ähm grundsätzlich kann man sagen das mehr oder weniger erstmal zwei= (.) große Gruppen in der in dem Clan gab. [I: Mhm mhm] Es gab einmal die Sp- äh Leute die einfach nur n bisschen zusammen spielen wollten die halt (.) nicht immer alleine spielen wollten sondern halt auch (andere) Leute kennen lernen und dann gabs halt die Spieler wo ich auch dazugehört habe äh die halt auch an kleineren Turnieren teilnehmen wollten die halt auch n bisschen auch den Kick gebraucht haben sag ich jetzt mal. (.) Ähm (.) in den meisten Communities in denen ich halt war gabs (.) immer ne Chefetage da bestand aus einem bis zwei Chefs ä=hm und dann war das praktisch wie so ne Pyramide gegliedert unten waren dann halt die normalen Spieler [I: Mhm] dann kamen die Spieler die halt Turniere mitspielen wollten dann kamen die Trainer von mir aus oder halt ich sag mal Kommandanten und ä=hm (.) ich sag mal es wurde von ganz oben gefordert wenn einer der unteren nicht springt wie der dadrüber des sagt äh dann kann es sein dass man unter Umständen rausfliegt.“

Während für die eine Seite eine Orientierung am *gemeinsamen* Spielen herausgestellt wird, kennzeichnet die andere Seite der Spieler, zu denen sich auch Martin zählt, eine deutliche Wettkampforientierung, die einen „Kick“ verspricht. Den „Chefs“ der Clans war es dabei vorbehalten, Anforderungen an die Mitspieler zu stellen und diese gegebenenfalls bei der Nichterfüllung dieser Anforderungen zu exkludieren. Dieser Aspekt, der mit der hohen Wettkampforientierung einhergehenden Leitung der Clans und damit Moderation des Spiels, wird durch Martin zugleich ambivalent erlebt, nämlich, wenn die Gewinnorientierung der „Chefs“ letztlich dazu führt, dass der Spaß am Spielen selbst verloren geht:

„Es gab ja immer wieder kleinere Turniere da ham wir teilgenommen (.) ähm (.) mir gings halt darum einfach dabei zu sein äh neue Leute eventuell zu treffen und die [Clanchefs, Anm. d. A.] wollten halt immer gewinnen gewinnen gewinnen.“

Im Interesse, „*dabei zu sein äh neue Leute eventuell zu treffen*“, findet sich – zumindest potenziell – ein auch auf Vergemeinschaftung zielendes Handlungsmotiv von Martin, das zwar lange nicht das zentrale ist. Dennoch führt eine wachsende Unzufriedenheit mit dieser Weise des clanförmigen Spielens für Martin dazu, sich vom Spiel *World of Tanks* abzuwenden.

Insgesamt stellen die stark leistungs- bzw. wettkampforientierte Moderation von Integration in den bzw. Ausschluss aus dem Clan ein deutliches Indiz dafür dar, dass das Onlinespielen in diesem Fall weniger Vergemeinschaftungs- als vielmehr *Vergesellschaftungsprozesse* impliziert. Nicht so sehr das Spielen an sich, also der situative Aktionismus als der Ernstfall des Wettkampfs mit seinen Anforderungen eines kontinuierlichen Trainings, durch den das Gaming im Fall von Martin gekennzeichnet ist. Dabei begegnen die Spieler sich in einer auf den (antizipierten) Wettkampf rollenförmig, arbeitsteiligen Situation, die – darin im maximalen Kontrast zu den Gruppen, denen Martin zugehört – hierarchisch strukturiert ist, wobei der „*Chefetage*“ das Treffen von Entscheidungen vorbehalten ist. In Bezug auf die Frage nach der Ermöglichung von Vergemeinschaftung in der Gamersphäre zeigt sich damit letztlich am Beispiel von Martin auch deren Nichtzustandekommen. Sichtbar werden hier eher Vergesellschaftungstendenzen, die die Konstitution zweckrational instrumenteller Gesellungsgebilde, die hierarchisch strukturierten Clans begünstigt. Dabei ist interessant, dass hier nicht so sehr die körperlich-leibliche Abwesenheit der Spieler thematisch ist, als dass vor allem in der Außeralltäglichkeit bzw. der Abgrenzung zum „*Reallife*“, die z. B. im Ziel zum Ausdruck kommt, das „*gegnerische Team komplett auszulöschen*“, ein kategorialer Unterschied zwischen der Online- und der Offlinewelt gemacht wird.

## 5     **Ausblick: Digitale Vergemeinschaftung in der Gamingsphäre**

Sowohl am Fall der Gruppendiskussion als auch am Fall von Daniel konnte aufgezeigt werden, dass zum einen auch im Digitalen Vergemeinschaftungen möglich sind, die von den Beteiligten als Freundschaften verstanden werden. Vor allem bei Daniel wurde auch deutlich, dass die digitalen Gruppen als Peergroup fungieren, in denen auch adoleszente Themen besprochen werden können. Zudem zeigte sich hier, wie auch in der Gruppendiskussion, dass dennoch auch Face-to-Face-Begegnungen relevant bleiben. Insbesondere in der Gruppendiskussion wurde diesen aber eine deutliche Nachrangigkeit gegenüber den Onlinebegegnungen zugesprochen. Zugleich wurde am Kontrastfall Martin ersichtlich, dass der Aktionismus des gemeinsamen Spielens nicht in jedem Fall zu vergemeinschaftenden Begegnungen führt, sondern dass umgekehrt die stark hierarchisch wettkampfförmige Ausgestaltung von (manchen) Spielen vergemeinschaftende Prozesse behindert. In Bezug auf die eingangs aufgeworfene Frage, inwiefern Gaming einen Raum bzw. Ort für jugendspezifische Vergemeinschaftung darstellt, lassen sich vor dem Hintergrund der vorliegenden, exemplarischen Ergebnisse abschließend zwei Schlüsse ziehen: Zum einen zeigt sich deutlich, dass auch der digitale Raum Vergemeinschaftung ermöglicht, die durch die Abwesenheit körperlich-leiblicher Präsenz eher bestärkt werden kann, als dass sie dadurch verhindert würde. Zum zweiten ist eine Vergemeinschaftung über das Gaming aber kein Selbstläufer. Vielmehr gibt es Gesellungsformen des Onlinespielens, die nicht ohne Weiteres Vergemeinschaftungsprozesse begünstigen bzw. für diese sogar hinderlich sind. Damit offenbart sich die Gamingsphäre – ähnlich szenebезogenen Gesellungsformen in der Offlinewelt – als Möglichkeitsraum für die Ausgestaltung von Sozial- bzw. Beziehungsformen in sehr unterschiedlicher Art und Weise. Es bleibt der weiteren Forschung vorbehalten, dies zu rekonstruieren und in seiner Bedeutung für Jugendliche zu analysieren.

### **Literatur**

- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Zinnecker, Jürgen/Merkens, Hans (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–37.
- DAK (Hrsg.) (2023): Mediensucht in Zeiten der Pandemie. DAK-Längsschnittstudie: Wie nutzen Kinder und Jugendliche Gaming, Social Media und Streaming? Hamburg: DAK-Gesundheit. [www.dak.de/dak/download/report-2612370.pdf](http://www.dak.de/dak/download/report-2612370.pdf) (Abruf: 09.08.2024).

- Deutsches Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters (DZSKJ) (2024): Problematische Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter in der post-pandemischen Phase. Hamburg: DZSKJ. <https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/57130/data/1e99c74f76c82194594692bcf2e2337d/dzskj-dak-mediensuchtstudie-2023-24-ergebnisbericht.pdf> (Abruf: 09.08.2024).
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisewicht, Paul/Niederbacher, Arne/Hitzler, Ronald (2016): Laboratorium statt Moratorium. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 291–304.
- Forsa (Hrsg.) (2020): Game- und Social-Media-Konsum im Kindes- und Jugendalter – Wiederholungsbefragung vor dem Hintergrund der Corona-Krise. Berlin: Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. [www.dak.de/dak/download/forsa-ergebnisse-2296320.pdf](http://www.dak.de/dak/download/forsa-ergebnisse-2296320.pdf) (Abruf: 09.08.2024).
- Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (2016): Peergruppen als Forschungsgegenstand – Einleitung. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11–36.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. 1998–2013. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2013/15JahreJIMStudie.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2013/15JahreJIMStudie.pdf) (Abruf 09.08.2024).
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation. [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2012/JIM\\_Studie\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2012/JIM_Studie_2012.pdf) (Abruf: 09.08.2024).
- Rabler, Susanne (2010): „LFG für die Todesminen“. Freundschaft in Massively Multiplayer Online Games. In: Neumann-Braun, Klaus/Authenrieth, Ulla P. (Hrsg.): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden: Nomos, S. 233–242.
- Schulze, Gerhard (1996): Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Strauss, Anselm (1978): A Social World Perspective. In: Denzin, Norman K. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction. Parts A and B. Greenwich: Jai Press, S. 119–128.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Zifonun, Dariuś (2013): Soziale Welten erkunden: Der methodologische Standpunkt der Soziologie sozialer Welten. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–248.

# V Digitale Netzpraktiken

# Hamsterbilder decodieren

## Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Internetmemes

*Jens Oliver Krüger*

Die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Internetmemes ist ein Desiderat. Memes – diese „Ohrwürmer des Internet“ (von Gehlen 2020, S. 14), wie sie der Kommunikationswissenschaftler von Gehlen in einer gelungenen Metapher nennt – sind in den vergangenen Jahren in zahlreichen Disziplinen wie der Ökonomie (vgl. Breitenstein 2002), der Linguistik (vgl. Bülow/Johann 2019) sowie der Kultur- und Kommunikationswissenschaft (vgl. Shifman 2014) zum Thema geworden. Der vorliegende Beitrag lotet die Potenziale einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive am Beispiel einer Fallvignette aus, die Anschlüsse für weiterführende Reflexionen offenlegt.

Die Bedeutung der „Meme-Kultur“ wird seit geraumer Zeit kontrovers diskutiert. Während sie in der Vergangenheit mitunter als zu trivial, banal (vgl. Shifman 2014, S. 20) und der „vermeintlich seichtere[n] Seite des Internet“ (ebd., S. 7) zugehörig marginalisiert wurde, spricht man inzwischen unter Verweis auf Felix Stalder (Stalder 2021) von „*memes* als Paradigma der Kultur der Digitalität“ (Nowotny/Reidy 2022, S. 10; Herv. i. O.). Shifman verweist schon 2014 darauf, dass „der Memebegriff einige der grundlegendsten Aspekte der heutigen digitalen Kultur“ (Shifman 2014, S. 12) enthalte.

Der vorliegende Beitrag startet mit einer kurzen Einführung zur Meme-Theorie. Im Anschluss daran folgt die Darstellung einer Fallvignette, die den Titel „Hamsterbilder decodieren“ trägt. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf unterschiedliche Herausforderungen einer weitergehenden erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der Meme-Kultur.

### **1 Meme-Theorie**

Der Begriff *Meme* ist ein Neologismus, der auf den britischen Evolutionsbiologen Richard Dawkins zurückgeht. In dessen erstmals 1976 veröffentlichtem Bestseller „*The Selfish Gene*“ wird eine Analogie zwischen genetischer und kultureller Vererbung behauptet, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ungewöhnlich wirkt: „[C]ultural transmission is analogous to genetic transmission“ (Dawkins 2016, S. 245). Dawkins' evolutionistische Behauptung fußt auf der Iden-

tifikation von kulturellem Wissen als Replikator, für das er in loser Ableitung vom griechischen „Mimeme“ den Namen „Meme“ erfindet. „Examples of memes are tunes, ideas, catch-phrases, clothes fashions, ways of making pots or of building arches“ (ebd., S. 249). Alles kulturelle Wissen, das sich bewährt, wandert nach Dawkins' Auffassung durch Lernprozesse von einem Gehirn ins nächste – was sich nicht bewährt, stirbt aus. Diese Vorstellung von kultureller Reproduktion als „Appendix des Genselektionismus“ (Kronfeldner 2009, S. 53) ist seit den 1970er Jahren kontrovers diskutiert worden. Bis heute wird einerseits die „Macht der Meme“ (Blackmore 2010) hervorgehoben, während man Dawkins' Meme-Theorie andererseits als „falsch oder trivial“ (Kronfeldner 2009, S. 36) kritisiert.

Erziehungswissenschaftlich ließe sich anmerken, dass die Vorstellung von Lernprozessen als darwinistischer Kampf von Lerninhalten um die Aufmerksamkeit menschlicher Wirte (vgl. Shifman 2014, S. 16) die Gefahr heuristischer Vereinfachungen zulasten der „Wirte“ in Kauf nimmt. Trotzdem gilt es zur Kenntnis zu nehmen, dass der Meme-Begriff eine erstaunliche Karriere im Kontext der digitalen Kommunikation für sich verbucht und längst ohne biologistische Bezüge auskommt. Der Meme-Begriff gehört zum Soziolekt des Internet – d. h. er ist Teil der Alltagssprache digitaler Communitys und fungiert dort als Sprachspiel, in dem sich die digitale Kommunikation selbst zum Thema wird. Es besteht vor diesem Hintergrund durchaus Anlass, nach der konzeptionellen Stärke eines Begriffs zu fragen, der außerhalb der akademischen Sphäre so ein „reges Eigenleben entwickelt hat“ (erlehmman/plomlompom 2013, S. 10).

Was hat man sich unter einem Meme im Kontext digitaler Kommunikation vorzustellen? Bewusst simplifizierend ließe sich sagen, dass darunter eine sich verändernde Informationseinheit verstanden wird, die sich leicht verbreiten lässt. Häufig handelt es sich um Bilddateien, die mithilfe kostenfrei zugänglicher Meme-Generatoren mit kleinen Sprüchen versehen und massenhaft auf Plattformen wie Reddit, Discord oder 4chan gepostet, gelesen und weiterverbreitet werden.<sup>1</sup>

Im Rahmen einer avancierteren Definition bestimmt die israelische Kulturwissenschaftlerin Limor Shifman Memes als „(a) eine Gruppe digitaler Einheiten, die gemeinsame Eigenschaften im Inhalt, in der Form und/oder der Haltung aufweisen; (b) die in bewusster Auseinandersetzung mit anderen Memen erzeugt und (c) von vielen Usern über das Internet verbreitet, imitiert und/oder transformiert wurden“ (Shifman 2014, S. 14).

Gerade der Aspekt der Transformation erscheint im Kontext der Meme-Theorie besonders hervorhebenswert. Die Veränderbarkeit der Memes unterscheidet diese von viralen Hits (von Gehlen 2020), die unverändert geteilt werden. In

---

1 Diese Praxis wird urheberrechtlich als nicht unproblematisch bewertet (vgl. hierzu Neumann 2022): „Insgesamt ist die Internet-Meme-Kultur de lege lata nur im Familien- und Freundeskreis rechtlich unbedenklich“ (ebd., S. 246).

Abgrenzung zu Shifman und in Anschluss an Stalder akzentuieren Nowotny und Reidy den Aspekt der Referenzialität in der Produktion und Dissemination von Memes stärker, wenn sie in ihrer Definition von „eine[r] replikatorische[n], zu eigenständiger, ‚antwortender‘ Produktivität anregende[n] Produktionsästhetik [sprechen], die referenziell ist [und] sich folglich auf bestehendes kulturelles beziehungsweise memetisches Material bezieht“ (Nowotny/Reidy 2022, S. 161).

Neben der Referenzialität ist – die Meme-Kultur betreffend – noch auf einen weiteren Aspekt hinzuweisen, der laut Stalder für die Kultur der Digitalität charakteristisch ist: die Gemeinschaftlichkeit. Stalder schreibt:

„Nur über kollektiv getragene Referenzrahmen können Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht werden. Dabei entstehen gemeinschaftliche Formationen, die selbstbezogene Welten hervorbringen, die unterschiedliche Dimensionen der Existenz [...] modulieren. In ihnen wirken Dynamiken der Netzwerkmacht, die Freiwilligkeit und Zwang, Autonomie und Fremdbestimmung in neuer Weise konfigurieren.“ (Stalder 2021, S. 13)

Eine solche Gemeinschaftlichkeit ist für die Meme-Kultur kennzeichnend: Sie wird nicht institutionell moderiert, verwaltet oder gesteuert. Die Hervorbringung und Dissemination von Memes erfolgt im Modus einer „Bottom-up-Ausdrucksform“ (Shifman 2014, S. 10), an der viele Einzelakteur\*innen beteiligt sind. Shifman interpretiert Memes als den paradigmatischen Ausdruck einer „Partizipationskultur“ (ebd., S. 12) im Modus eines „vernetzten Individualismus“ (ebd., S. 35). Jede und jeder kann mitwirken. Zwei Einschränkungen lassen sich diesbezüglich allerdings formulieren:

Erstens ist es zwar richtig, dass die Meme-Kultur von Partizipation lebt, aber sie funktioniert nicht nur über Ein-, sondern auch über Ausschlüsse. Über Kontextwissen konstituiert sich für Eingeweihte ein Distinktionsgewinn (vgl. von Gehlen 2020, S. 27). Wer den Kontext und den Anspielungsreichtum der Memes nicht versteht, bleibt ausgeschlossen.

Der zweite Einwand ist gewichtiger: Auch wenn sich in Internet-Communitys Sozialität häufig im Modus einer Meme-Logik konstituiert – so muss diese Sozialität durchaus nicht freundlich sein. Im vorliegenden Beitrag konzentriere ich mich absichtlich auf das relativ harmlos wirkende Motiv eines Hamsters, um die Referenz zu anderen, problematischeren Gefilden der Meme-Kultur zu meiden bzw. diesen keine Bühne zu geben. Doch genau in diesem Vermeidungsverhalten liegt auch ein Problem, denn es ist als Schwäche der aktuellen Meme-Theorie zu werten, dass sie sich oft zu einseitig auf humoristische und freundliche Inhalte bzw. auf den „Zauber des Unsinn“ (ebd., S. 29) konzentriert. Nowotny und Reidy wählen demgegenüber eine andere Argumentationsrichtung. Sie schreiben:

„Meme dienen oftmals, aber nicht nur humoristischen Zwecken; und viele Memekulturen sind männlich, ‚westlich‘ und *weiß* geprägt. Sie können somit zumindest zum Teil auch als Ausdrucksformen einer *Ingroup* gewertet werden, die sich auf Basis ideologischer Gemeinsamkeiten auf spezifischen Plattformen versammelt.“ (Nowotny/Reidy 2022, S. 21)

Als Beispiele sind verschiedene Reaction-Gifs zu Hoaxes und Pranks, das Trollface oder das Hassymbol „Pepe the Frog“ zu nennen, die u. a. in der US-amerikanischen Alt-Right-Bewegung breite Resonanz fanden und finden.<sup>2</sup>

Anhand von Memes lassen sich also „die Chancen des digitalen Wandels, aber auch Abgründe, die sich öffnen“ (von Gehlen 2020, S. 7), sichtbar machen: In näherer Beschäftigung mit der Meme-Kultur stößt man zwangsläufig auf Fälle, in denen Memes emanzipativ und autonomisierend, oftmals aber auch destruktiv eingesetzt werden: zu Desinformation, zum Beleidigen, zur Bloßstellung, zu Störung und Zerstörung. Auch hier wird mit Referenzialität gespielt und es geht um Gemeinschaftlichkeit – eine Gemeinschaft allerdings, die sich dann in Abgrenzung zu Menschen konstituiert, die z. B. an diskriminierenden Witzen Anstoß nehmen. Es ist also stets zu reflektieren, was im Kontext der Meme-Kommunikation getan wird. Dass das mitunter gar nicht so einfach zu entschlüsseln ist, bildet den Ausgangspunkt der im Folgenden referierten Fallvignette.

Im sozialwissenschaftlichen Kontext werden unter Vignetten in der Regel kleine Fallgeschichten verstanden, die als „Gesprächsanreize“ (Miko-Schefzig 2022, S. 7) fungieren bzw. „eine stimulierende Ausgangssituation“ (Stiehler/Fritsche/Reutlinger 2012, o. S.) skizzieren, die die Leser\*innen oder Hörer\*innen „zu Beurteilungen oder zu weiterführenden Handlungsmöglichkeiten anregen soll“ (ebd.). Im Unterschied zu jüngeren Beiträgen der Vignettenforschung (Stiehler/Fritsche/Reutlinger 2012; Miko-Schefzig 2022), die vornehmlich die Funktion von Vignetten für qualitative Untersuchungen in den Blick rücken, bezieht sich der vorliegende Beitrag auf die Nutzung einer Fallvignette im Rahmen der Hochschullehre. Die Darstellung dieser Vignette folgt in groben Zügen dem Skript eines Lehrfilms, der seit dem Herbst 2021 verschiedentlich in Seminaren zur digitalen Bildung an der Universität Koblenz und andernorts eingesetzt wurde und wird. Auch hier geht es darum, einen Gesprächsanreiz zu bieten – aber dieser

---

2 An dieser Stelle ist ganz generell auf die Gefahr hinzuweisen, Ironie, Humor und Witz zu idealisieren (für weitere Ausführungen zur Ironie vgl. Krüger 2011). Bei der Ironie handelt es sich keineswegs um den „Geheimcode der Klugen“ (Weinrich 2000, S. 68) und Ironiker\*innen sind auch nicht – wie dies ein berühmtes Buch des Philosophen Richard Rorty nahelegt – tendenziell eher liberal (Rorty 1992). Die Art und Weise, wie Vertreter\*innen der Alt-Right-Bewegung in den USA oder toxische Communities hierzulande an der Meme-Kultur mitwirken, liefert massenhaft Belege dafür, wie sich Ironie und Witz auch sexistisch, homophob, sozialchauvinistisch, antisemitisch oder rassistisch gebrauchen lassen.

Anreiz steht nicht im Dienst eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojektes, sondern ist auf den Zweck hin orientiert, einen kommunikativen Austausch im Rahmen von Seminarsituationen zu stiften. Die Vignette „Hamsterbilder decodieren“ kann ganz allgemein genutzt werden, um Phänomene einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2021) zu debattieren, sie kann dazu dienen, die Nutzung von sozialen Medien durch Schüler\*innen zum Thema zu machen, oder sie dient – wie im vorliegenden Kontext – dazu, die erziehungswissenschaftliche Fokussierung von Internetmemes zu diskutieren.

Im Unterschied zur starken Bindung an eine impulsgebende Zwecksetzung sind Vignetten in der Regel nur schwach methodisiert. Auch fiktive Szenarien können zur Vignette avancieren, solange sie „typische Situationen eines beforschten Feldes“ (Miko-Schefzig, 2022, S. 22) wiedergeben. Das heißt gleichzeitig, dass die Konstruktion einer Vignette keinesfalls willkürlich erfolgt, sondern das „datenbasierte Verstehen eines Feldes“ (ebd.) voraussetzt. Im vorliegenden Fall ist die Vignette nicht fiktiv, sondern basiert auf einer qualitativ erhobenen Fallgeschichte, die mithilfe einer Collage aus Bildern, Screenshots, Zeitungsaufklebern und eines offenen Interviews dokumentiert wird. Die Ausdrucksgestalt einer Vignette erhält diese Fallgeschichte, indem sie auf das didaktische Ziel hin inszeniert ist, die pluralen Deutungsmöglichkeiten von Internetmemes vorzuführen und erziehungswissenschaftlich diskutierbar zu machen.

## 2 Hamsterbilder decodieren – eine Fallvignette

Die Fähigkeit, die Bedeutung von Zeichen, Bildern und Praktiken zu decodieren, erhält im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung der Alltagswelt eine wachsende Relevanz. Genau dies soll im Folgenden anhand einer kleinen Fallvignette veranschaulicht werden. Diese Fallvignette setzt sich aus unterschiedlichen Lesarten eines einzelnen Bildes zusammen. Konkret geht es um die folgende Fotografie (vgl. Abbildung 1)<sup>3</sup>:

---

3 Bei diesem Bild handelt es sich um ein Meme, das unter dem Titel „Staring Hamster“ bekannt ist. Es wurde laut Angaben der Plattform „[knowyourmeme.com](https://www.knowyourmeme.com)“ im Januar 2019 als Still aus einem Lipsync-Video des TikTok-Users @beanboy22 veröffentlicht.

Abbildung 1: Meme „Staring Hamster“



Was ist hier zu sehen? Was zeigt das Bild? Die naheliegendste Antwort lautet: Das Bild zeigt einen Hamster. Der wirkt zwar etwas unscharf – aber das Tier, das hier abgebildet ist, lässt sich als Hamster interpretieren.

Nun ließe sich vollkommen zu Recht fragen, warum hier das Bild eines Hamsters interpretiert werden soll. Vor welchem Hintergrund lässt sich eine pädagogische Relevanz dieses Bildes konstatieren? Dazu ist kontextualisierend eine kleine Geschichte zu erzählen: Sporadisch führe ich qualitative Interviews mit Kindern und Jugendlichen zu deren Mediennutzungsverhalten durch und unlängst sprach ich dabei mit einem Jungen, den ich im folgenden Ralf nennen möchte. Ralf ist 12 Jahre alt, besucht die sechste Klasse eines Gymnasiums und als er mir im Rahmen unseres Gespräches das Display seines Smartphones zeigte, bemerkte ich, dass er im Profil eines Messengerdienstes für sich das Bild dieses Hamsters nutzte. Nun ist das Profilbild in einem Messengerdienst keine feste Referenz. Es ist zum Beispiel nicht mit dem Bild auf einem Personalausweis vergleichbar. Man kann mit ihm spielen. Trotzdem stellte sich mir die Frage, warum Ralf – für sich und andere sichtbar – ausgerechnet den Hamster als Profilbild gewählt hatte.

## 2.1 *Der Hamster als Cat Content*

Während Hamster in pädagogischen Enzyklopädiën und Lehrbüchern der Aufklärungszeit mitunter als Schädlinge diffamiert werden, die Krankheiten übertragen oder die Ernte schwächen, fallen die kulturellen Repräsentationen des

Hamsters heute überwiegend positiv aus.<sup>4</sup> Eltern schenken ihren Kindern Hamster als Haustiere, und in vielen Bilderbüchern und Comics wird der Hamster vermenschlicht und als Identifikationsfigur dargestellt (vgl. u. a. Elia/Elia 2013).

Mein Interviewpartner Ralf liest keine Bilderbücher mehr. Auch das Lehrbuchwissen über den Hamster ist keine hinreichende Voraussetzung dafür, ein solches Tier zum Profilbild zu erklären. Es besteht Anlass, sich näher mit der Rolle von Tierbildern in den digitalen Medien zu beschäftigen. Die Autorin Ina Bolinski spricht – die digitale Repräsentation von Tieren betreffend – verallgemeinernd von Cat Content. Sie stellt fest:

„Das Verhältnis von Menschen und Tieren steht im Zeichen technischer Vermittlung“ (Bolinski 2016, S. 73). „Dem Cat Content [ist] eine Selbstreferenzialität eigen, die die intime individuelle, teilweise private Nähe zwischen Mensch und Katze exponiert – die Katze ist zum Medium geworden.“ (Ebd., S. 82)

Hier laufen unterschiedliche Motive zusammen. Verhaltensphysiologisch wird die Attraktivität von Tierbildern mit dem sogenannten Kindchenschema erklärt. Auch Diskurse zur Tierliebe spielen eine Rolle (vgl. Ullrich/Weltzien 2013). Im Kontext der Meme-Kultur gehört Cat Content – z. B. in Gestalt von sogenannten Advice Animals – zur Konventionalität der Kommunikation. Die Wahl eines Hamster-Memes erscheint für die Kommunikation in einem Messengerdienst also durchaus wohlgeformt und angepasst.

## 2.2 *Der Hamster als Selfie*

Die Aussagekraft des in Rede stehenden Bildes beschränkt sich jedoch nicht darauf, dass hier die Sympathie für Kleintiere zur Schau gestellt oder eingefordert wird. Im Betrachten wird deutlich, dass der Hamster in einer besonderen Pose abgebildet ist: Er blickt direkt in die Kamera. Daraus mag in gewisser Weise der Reiz des Bildes resultieren, denn den Betrachter\*innen lässt sich ein Wissen darum unterstellen, dass sich Hamster in der Regel nicht dafür interessieren, fotografiert zu werden. Und der Hamsterblick lässt noch weitergehende Interpretationen zu. Er passt zur sogenannten Selfiekultur – einer narzisstischen Selbsttechnik, die eng mit der Kommunikation in sozialen Medien verknüpft ist: Der Hamster blickt in die Kamera. Er lässt sich als „Selfiehamster“ interpretieren. Im Hamsterblick spiegelt sich die Selfiekultur der Kinder. Der Hamster ist wie sie. Und genau deshalb können sie werden wie er, wenn sie den Hamster zu ihrem Profilbild machen.

---

4 Als Beispiel lässt sich die Deutsche Encyclopädie erwähnen, die 1789 von dem Gießener Pädagogen Heinrich Martin Gottfried Köster herausgegeben wurde und die über viele Seiten ein – für das 18. Jahrhundert typisches – wenig schmeichelhaftes Bild des Hamsters entwirft: „Sein äußeres Ansehen ist häßlich“ (Köster 1789, S. 188); „Der Hamster ist ein beißiges boshafes Thier, daß außer dem Zorn kaum eine andere Leidenschaft kennt“ (ebd., S. 190).

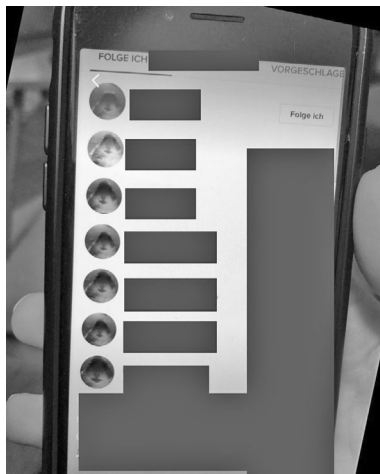
### 2.3 *Der Hamster als Kollektiv*

Wir müssen nun kurz zu Ralf zurückkehren, den ich – nachdem ich den Hamster in seinem Profilbild bemerkt habe – spontan dazu befrage.

I: Warum hast du einen Hamster als Profilbild?

R: Das haben jetzt alle. Wir sind die Hamstergang.

Abbildung 2: Profilbilder in der Messenger-App



Ralf zeigt mir die Profilbilder seiner Klassenkameraden und es stellt sich heraus, dass fast die gesamte Schulklasse das gleiche Bild des Hamsters als Profilbild nutzt (vgl. Abbildung 2). Durch diese Information erhält der Hamster nun eine neue Bedeutung. Durch Wahl des Hamsters als Profilbild individualisiert sich Ralf nicht nur – er zeigt sich gleichzeitig als Teil eines Kollektivs: der „Hamstergang“. Der Terminus „Gang“ annonciert eine verschworene Gemeinschaft. Man steht füreinander ein, man hält zusammen, und vor allem ist man nicht allein. Der Hamster wird zum Medium der Vergemeinschaftung. In gewisser Weise anonymisieren sich die Kinder mit dem Hamsterbild. Der Hamster wird zur uniformen Maske, die die bisherigen Profilbilder der Kinder löscht und ersetzt. Anonymität kann Schutz bedeuten. Die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv – abseits von Gruppenzwang – auch.

### 2.4 *Der Hamster als Avatar*

Ich schaue nun genauer hin und sehe, dass einzelne Kinder ihre Hamsterbilder digital überarbeitet haben. Die Überarbeitungen sind stark gegendert. Ein zwölfjähriges Mädchen hat rund um das Tier einen Regen aus Sternen und rosa

Herzchen angeordnet (vgl. Abbildung 3). Ein zwölfjähriger Junge wertet seinen Hamster optisch mit Insignien der Gamingkultur auf (vgl. Abbildung 4). Dieser Hamster erscheint kriegerisch mit Schwert und Sprengstoff.

Abbildung 3: Profilbild eines zwölfjährigen Mädchens

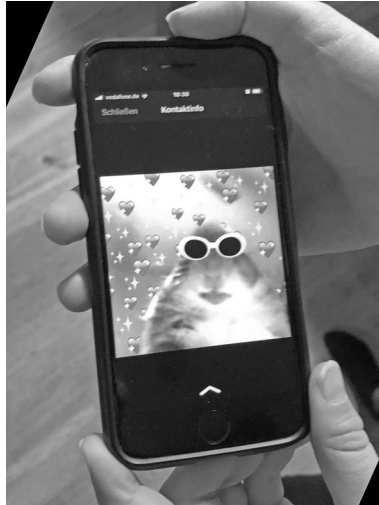
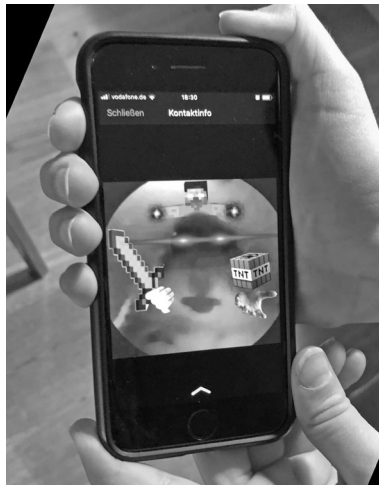


Abbildung 4: Profilbild eines zwölfjährigen Jungen



Hier zeigt sich, dass die Kinder mit dem Hamstermotiv zu spielen beginnen. Sie eignen sich den Hamster an. Er wird zu einer Art Avatar – einem digitalen Stellvertreter ihrer selbst. Er wird zur Projektionsfläche kindlich-jugendlicher Selbstentwürfe. Die kollektivierende Funktion des Hamsterbildes wird dadurch nicht aufgehoben, sondern sie bildet gleichsam die Voraussetzung für eine Re-Inszenierung von Individualität.

## 2.5 *Der Hamster als popkulturelle Referenz*

Mein Gespräch mit Ralf geht nun weiter:

I: Aha. Eure ganze Klasse hat den Hamster als Profilbild? Warum denn das?

R: Das ist wegen einer Frau die heißt Lana ...

In dieser Aussage wird deutlich, dass der Hamster nicht nur für sich selbst steht. Er verweist auf eine Geschichte. Bei einer Recherche, die ich viel später nach meinem Gespräch mit Ralf anstelle, stoße ich auf einen Artikel der Stuttgarter Nachrichten. Unter der Überschrift „Hamster Gang Cult auf TikTok“ (Böhl 2021) wird dort erklärt, dass das Meme des Hamsters ursprünglich eine Antwort darauf gewesen sei, dass zahlreiche Nutzer\*innen der sozialen Plattform TikTok ein Bild der Pop-Sängerin Lana del Rey als Profilbild gebraucht hätten. Die Stuttgarter Nachrichten kommentieren dies folgendermaßen:

„Die Hamster Gang ist eine Gegenreaktion auf den Lana del Rey Cult. Ein paar TikTockern gingen die vielen falschen Lana-Profile gegen den Strich und so wurde kurzerhand ein eigener Trend ins Leben gerufen: Der Hamster Cult. Die Regeln sind genau wie bei seinem Gegenstück. Die Anhänger müssen ein bestimmtes Bild eines Hamsters als Profilbild verwenden und anderen Kultanhängern folgen. Was anfangs als Maßnahme gegen die Überschwemmung TikTocks mit den Lana-Fanprofilen gedacht war, hat sich mittlerweile verselbstständigt. Immer mehr Nutzer springen auf den Zug auf und nutzen ihn wahrscheinlich auch, um schnell Follower zu sammeln. Ein tieferer Sinn steckt also nicht hinter dem Hamster Cult. Er ist nur eine weitere Eigenart des Internets, die von außen betrachtet keinen Sinn ergibt.“ (Ebd.)

Diese Ausführung klingt beruhigend – zumal für Eltern und Pädagog\*innen, denen ein Hamsterbild vermutlich ohnehin unverdächtig erscheint. Der Hamster wird zur popkulturellen Reaktion auf ein popkulturelles Phänomen. Ist damit alles über das Hamsterbild gesagt?

## 2.6 Der Hamster als politisch-religiöses Symbol

Ich zitiere weiter aus dem Interviewverlauf mit Ralf:

- I: Aha. Eure ganze Klasse hat den Hamster als Profilbild? Warum denn das?  
R: Das ist wegen einer Frau die heißt Lana. Weil die die Bibel verbrannt hat, deshalb haben wir uns den Hamster draufgemacht. Weil wir dagegen sind, dass man so etwas macht.  
I: Die Bibel verbrennen? Wer hat euch das gesagt?  
R: Das Internet.  
I: Das Internet hat euch das gesagt? Wo denn genau?  
R: Weiß ich nicht.  
I: Wo hast du das denn im Internet gesehen?  
R: Vor allem auf TikTok und auf WhatsApp. Auf WhatsApp vor allem. Also eher auf WhatsApp.  
I: Da habt ihr alle eine Nachricht bekommen?  
R: Na da stand, dass die Typin heilige Bücher verbrennt, und dann habe ich das draufgemacht, weil alle aus meiner Klasse das gesagt haben.  
I: Was ist denn schlimm daran, eine Bibel zu verbrennen?  
R: Weiß ich nicht.  
I: Und was ist das für eine Frau, die Lana?  
R: Weiß ich auch nicht.

Hier zeigt sich nun eine neue Bedeutung des Hamsters. Er ist nicht mehr nur Ausdruck einer Vergemeinschaftung. Er wird auch zum Ausdruck eines Protests gemacht. Ralf ist spontan nicht in der Lage, genauere Quellen anzugeben. Aber in seinem Chatverlauf findet sich der Verweis auf einen TikTok-Eintrag, in dem ein junger Mann den Kindern Folgendes mitteilt:

„Aufgepasst. Wisst Ihr eigentlich was hinter dieser Hamstergang steckt? Viele von Euch haben genau dieses Bild als Profilbild und outen sich als Teil der Hamstergang, selbst die größten TikToker. Doch dahinter steckt eine wichtige Message. Denn bevor es die Hamstergang gab, gab es eine Sache mit Lana del Ray. Sie ist die Auslöserin, denn sie hatte sich wohl über verschiedene Religionen negativ geäußert. Unter anderem soll sie das heilige Buch der Christen angezündet haben. Und um dem ganzen entgegenzuwirken gibt es die sogenannte Hamstergang, und die spricht sich klar gegen Lana del Ray aus. Sollten Du oder deine Freunde keine Ahnung haben, was sie da als Profilbild haben, schick ihnen gerne dieses Video, damit sie aufgeklärt sind.“ (Kudat96 2021)

Dieser Beitrag konstruiert eine Geschichte hinter der Geschichte. Er verspricht Aufklärung, sagt, dass seine Message wichtig sei, und ruft „die größten TikToker“ als Gewährsleute auf.

Als ich gemeinsam mit Ralf recherchiere, zeigt sich, dass die Aussagen aus dem TikTok-Video schlicht falsch sind. Die Sängerin hat keine Bibel verbrannt. Trotzdem hat dieser Beitrag – geteilt von einem einzelnen Schüler – ausgereicht, fast eine ganze Gymnasialklasse dazu zu veranlassen, spontan ihr Profilbild zu ändern – als Ausdruck des Protests gegen Bibelverbrennungen.

## 2.7 *Der Hamster und Hass im Netz*

Dass die Opposition des Hamsters gegen die Sängerin keineswegs nur harmlos ist, zeigt sich an einem weiteren Video, das Ralf von anonymer Seite aus zugänglich gemacht worden ist. Auf diesem sieht man einen Hamster, der mit einem blutigen Messer auf Popstars einsticht. Der Hamster ist zum Mörder geworden.

## 2.8 *Kein Ende*

Die geschilderte Abfolge der unterschiedlichen Deutungen des Hamsters ist nicht hierarchisch zu verstehen und sie ist auch nicht abgeschlossen. Die besondere Funktion des Bildes – seine diskursive Kraft – liegt darin, dass es sich gegenüber ganz unterschiedlichen Deutungen als integrationsfähig erweist. Auch wenn Ralf sagt, dass er mit dem Hamster gegen Bibelverbrennungen protestieren wolle, obwohl er nicht sagen kann, wieso, so steht doch zu vermuten, dass die Möglichkeit zur Vergemeinschaftung mit seinen Klassenkamerad\*innen weiterhin bedeutsam bleibt.

An dieser Geschichte wird aber auch deutlich, wie Radikalisierung im Netz funktionieren kann. Ein harmloses Meme kann neu codiert werden und plötzlich avanciert es zum Träger einer politischen oder religiösen Message, gelangt ungefiltert in die Kinderzimmer oder in den Klassenraum.

Bilder, Zeichen, Praktiken stehen nicht für sich. Sie werden interpretiert. Ihre Bedeutung wird sozial hervorgebracht. Im Zentrum steht nicht das Bild des Hamsters, sondern das, was man jeweils mit ihm macht. Die Fähigkeit, Bedeutungen zu decodieren, erhält im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung der Lebenswelt eine wachsende Relevanz – zumal in pädagogischen Kontexten. Das setzt allerdings voraus, dass man sich den Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen öffnet.

## 2.9 Epilog

Eine Woche später treffe ich Ralf erneut. Ich frage ihn:

- I: Habt ihr untereinander noch einmal über die Bibelverbrennung gesprochen?  
R: Ja. Ich habe am Ende noch geschrieben, dass das Fake ist.  
I: Du hast den anderen geschrieben, dass das Fake ist? Und was haben die gesagt?  
R: Die haben mir geglaubt und haben dann das Hamsterbild weggemacht. Also manche – und manche nicht.

## 3 Ausblick

Die referierte Fallvignette „Hamsterbilder decodieren“ gewinnt ihre Dynamik aus dem Umstand, dass sie immer neue und zum Teil unterwartete Lesarten eines einzelnen Bildes aneinanderreihet. Damit soll die Pluralität möglicher Sinnbezüge von Internetmemes und ihre potenzielle Überdeterminierung (Laclau/Mouffe 1991, S. 148) erfahrbar gemacht werden. Die intensive Konfrontation mit einer Pluralität von Sinnbezügen lässt sich als Sozialisationserfahrung von Kindern und Jugendlichen im digitalen Kontext beschreiben. Der Appell, sich einer solchen Sozialisationserfahrung und damit den Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen zu öffnen, prägt die Medienpädagogik bereits seit den frühen 1990er Jahren, in denen man davon ausging, dass Medien „die Alltagswelt in Familie, Schule und Freizeit durchdringen“ (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990, S. 9) und dass daher gefragt werden müsse, wie Kinder und Jugendliche „über Medien-Arrangements an sozialen Kontexten, Inszenierungen und neuen Lebensstilen [...] partizipieren“ (ebd., S. 12). Mediale Umwelten verändern sich permanent. Das Phänomen der Hamstergang repräsentiert ein kurzlebiges Ereignis, das bei näherem Hinschauen immer komplexer wirkt. Im Kontext der digitalen Kommunikation ist mit solchen kurzlebigen, komplexen Ereignissen in relativ enger Taktung zu rechnen.

Für erziehungswissenschaftliche Reflexionen stellen Internetmemes in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar. Abschließend sollen drei Perspektiven benannt werden, die für eine weiterführende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Meme-Phänomenen im Allgemeinen instruktiv sein können:

*Erstens: Memes als Praktik.* „Internet-Memes“ verunsichern die Unterscheidung zwischen „Praktik oder Textsorte“ (Krieg-Holz/Bülow 2019, S. 89). Diese Bemerkung ist nicht nur relevant, wenn es darum geht, wie man sich der Meme-Kultur methodisch annähern möchte. Memes werden in der Forschung häufig auf Bilder reduziert. Dabei darf nicht aus dem Blick geraten, dass auch mit Bildern Unterschiedliches getan wird. Sie kommentieren, parodieren oder provozieren.

Und diese Bilder können nicht nur Unterschiedliches tun, sie können auch Unterschiedliches gleichzeitig tun. Häufig sind gerade die Mehrdeutigkeit und der Anspielungscharakter für ihr jeweiliges Tun konstitutiv. Erziehungswissenschaftlich kann daher eine nähere Beschäftigung mit der Offenheit, Vielschichtigkeit und Politizität der Meme-Kommunikation als Desiderat betrachtet werden. Der Blick ist auf die Praktiken eines vielschichtigen „Doing Meme“ zu richten. Man könnte auch sagen, Menschen „memen“ unterschiedlich bzw. „memen“ Unterschiedliches.

*Zweitens: Memes jenseits des Anthropozentrismus.* Wenn eben gesagt wurde, dass Menschen unterschiedlich „memen“, dann ist vor dem dieser Aussage impliziten Anthropozentrismus zu warnen. Man kann der aktuellen Meme-Theorie zum Vorwurf machen, dass sie fast ausschließlich auf die Kommunikation von Mensch zu Mensch abonniert ist. Dabei sind Meme-Generatoren und AI-gestützte Social Bots längst an der Herstellung und Dissemination von Memes beteiligt und strukturieren das Resonanzfeld der Meme-Kultur aktiv mit. Eine erziehungswissenschaftliche Herausforderung ist darin zu sehen, nicht nur der Sozialität von Mensch zu Mensch, sondern ebenso der Sozialität von Mensch und Maschine verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen. Dabei geht es weniger um eine ethisch begründete Kritik am Anthroprozentrismus – sondern darum, der Tatsache einer immer komplexer werdenden Algorithmizität der digitalen Kultur (vgl. Stalder 2021) Rechnung zu tragen.

*Drittens: Memes als Akteure.* Memes entwickeln ein Eigenleben. Sie verändern und verbreiten sich mitunter auf unerwartete Art und Weise. Die Meme-Theorie interessiert sich stark für diese Eigendynamik, was bereits in Dawkins' Grundüberlegungen angelegt ist. Breitenstein schreibt zu diesen Grundüberlegungen:

„Das Besondere am dawkinschen Konzept ist, dass er die Evolution aus Sicht des Replikators betrachtet. Hierbei ist nicht mehr das Individuum oder die Art desselben das Bezugssystem [...]. Vielmehr versucht der Replikator so viele Kopien wie möglich von sich anzufertigen.“ (Breitenstein 2002, S. 2)

Man könnte vor diesem Hintergrund sagen, die Meme-Theorie rechnet in ihrem Interesse am Eigenleben der Memes immer schon mit einer Dezentrierung des Subjekts, was zu einer interessanten Perspektivverschiebung führt: Die Memes lassen sich nicht nur als Medium der Subjekte in den Blick nehmen – sondern die Subjekte auch als Medium der Memes.

Für alle drei „Perspektiven“ ist konstitutiv, dass die Referenzialität der Memes stets offen konzipiert wird. Das bedeutet allerdings auch, dass die in der Vignette genannte Decodierarbeit nie an ein Ende kommt. Die Aushandlungen rund um diese Decodierarbeit – um diskursive Schließungsversuche und konstitutive Unabgeschlossenheit – lassen sich selbst als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion in den Blick nehmen. Wenn Studierende in Seminaren wieder-

kehrend bekannten, selbst Teil der Hamstergang gewesen zu sein, dann wurde deutlich, dass die unabschließbare Decodierarbeit nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene eine Herausforderung darstellen kann. Das zeigt sich umso mehr am Beispiel des Autors des vorliegenden Beitrags, der ohne das Gespräch mit seinem Interviewpartner Ralf nie auf das Hamstermeme aufmerksam geworden wäre.

## Literatur

- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blackmore, Susan (2010): *Die Macht der Meme oder Die Evolution von Kultur und Geist*. Heidelberg: Spektrum.
- Böhl, Lukas (2021): Bedeutung und Herkunft Hamster Gang Cult auf TikTok. In: *Stuttgarter Nachrichten vom 03.03.2021*. [www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.hamster-gang-tiktok-mhsl.64ec2d15-760b-4952-b9a4-268945aca228.html](http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.hamster-gang-tiktok-mhsl.64ec2d15-760b-4952-b9a4-268945aca228.html) (Abfrage: 01.06.2025).
- Bolinski, Ina (2016): Cat Content. Zur Intimität der Mensch-Haustier-Beziehung in digitalen Medien. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 15, H. 2, S. 73–82.
- Breitenstein, Rolf (2002): *Memetik und Ökonomie: wie die Meme Märkte und Organisationen bestimmen*. Münster: LIT.
- Bülow, Lars/Johann, Michael (Hrsg.) (2019): *Politische Internet-Memes. Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Berlin: Frank & Timme.
- Dawkins, Richard (2016): *The Selfish Gene: 40th Anniversary edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elia, Miriam/Elia, Ezra (2013): *Das Tagebuch von Edward dem Hamster 1990–1990*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- erlehm/ann/plomlompom (2013): *Internet-Meme – kurz & geek: All your ideas belong to us*. Heidelberg: O'Reillys.
- Gehlen, Dirk von (2020): *Meme. Digitale Bildkulturen*. Berlin: Wagenbach.
- Köster, Heinrich Martin Gottfried (Hrsg.) (1789): *Deutsche Encyclopädie, oder Allgemeines Real-Wörterbuch aller Künste und Wissenschaften von einer Gesellschaft Gelehrten*. Bd. 14. Frankfurt a. M.: Varrentrapp Sohn und Wenner, S. 188–198.
- Krieg-Holz, Ulrike/Bülow, Lars (2019): Internet-Memes: Praktik oder Textsorte? In: Bülow, Lars/Johann, Michael (Hrsg.): *Politische Internet-Memes. Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Berlin: Frank & Timme, S. 89–113.
- Kronfeldner, Maria (2009): Meme, Meme, Meme: Darwins Erben und die Kultur. In: *Philosophia Naturalis* 46, H. 1, S. 36–60.
- Krüger, Jens Oliver (2011): *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen*. Paderborn: Schöningh.
- Kudat96 (2021): Was bedeutet die Hamstergang? [www.tiktok.com/@kudat96/video/6932528411030211845](https://www.tiktok.com/@kudat96/video/6932528411030211845) (Abfrage: 01.06.2025).
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie*. Wien: Passagen.
- Miko-Schefzig, Katharina (2022): *Forschen mit Vignetten. Gruppen, Organisationen, Transformation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neumann, Philipp (2022): *Die urheberrechtliche Zulässigkeit von Internet-Memes als referenziellen, neuartigen Kommunikationsmitteln [sic]*. Köln: Universität Köln.
- Nowotny, Joanna/Reidy, Julian (2022): *Memes – Formen und Folgen eines Internetphänomens*. Bielefeld: transcript.
- Prescher, Thomas/Thees, Michael (2015): *Memes als moderne Bildungsmedien: Humor als Medium pädagogischer Interaktion zur Wissenskonstruktion im Physikunterricht*. In: *Bildungsforschung* 12, H. 1, S. 147–178.

- Rorty, Richard (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ruge, Wolfgang B. (2014): Pädagogik \* Medien – Eine Suchanfrage. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–207.
- Shifman, Limor (2014): Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2021): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stiehler, Steve/Fritsche, Caroline/Reutlinger, Christian (2012): Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. In: sozialraum.de 4, Ausg. 1. [www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php](http://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php) (Abfrage: 01.06.2025).
- Ullrich, Jessica/Weltzien, Friedrich (Hrsg.) (2013): Tierliebe: Tierstudien 03/2013. Berlin: Neofelis.
- Weinrich, Harald (2000): Linguistik der Lüge. München: C. H. Beck.

# Der digitale Raum und die Bildung der Bedürfnisse

*Moritz Krebs, Timur Rader und Liesa Schamel*

## 1 Eröffnung

Der digitale Raum hat in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung für die Lebenswirklichkeit vieler Menschen gewonnen und ist mittlerweile zu einem relevanten Teil des sozialen Raums geworden, in dem Bedürfnisse einerseits artikuliert und andererseits hervorgebracht werden. Dementsprechend widmet sich der vorliegende Beitrag der Wechselwirkung zwischen dem digitalen Raum und der Bildung von Bedürfnissen. Wir schlagen einen interpretativen Rahmen vor, der aus unserer Sicht zum Verständnis von Bedürfniskonstellationen der Gegenwart im Kontext des digitalen Raums hilfreich ist. In diesem Sinne wollen wir den digitalen Raum als komplex vermitteltes gesellschaftliches Verhältnis bestimmen, maßgebliche Auswirkungen dieses Verhältnisses auf Bedürfnisstrukturen skizzieren und als prominentes Beispiel für Manifestationen der Bedürfnisbefriedigung im digitalen Raum zwei Fälle von Fitness-Influencing auf Social Media diskutieren.

Wir gehen in drei Schritten vor: Zunächst sollen die kulturindustriellen Bedingungen im digitalen Kapitalismus angedeutet werden, um darauf aufbauend die dialektische Vermittlung von Bedürfnissen in den Blick zu nehmen. Hier geht es um die objektive Ebene gesellschaftlicher Verhältnisse. Im Bewusstsein, dass damit lediglich ein kleiner Teilbereich der Bildung der Bedürfnisse im Digitalen aufgegriffen werden kann, soll in einem zweiten Schritt anhand des Bedürfnisses nach Repräsentation dargelegt werden, wie sich die Kommodifizierung von Bedürfnissen im Zusammenhang mit Identitätssuche und -bestätigung subjektiv auswirkt. Wir greifen darauf aufbauend auf Körperbilder von Fitness-Influencer\*innen auf Social Media zurück, um das Bedürfnis nach Repräsentation sowie die Repräsentation von Bedürfnissen in ihren gesellschaftlichen Implikationen zu illustrieren.

## 2 Gesellschaftstheoretische Ausgangslage

Kapitalismus kann verstanden werden als Wirtschaftsweise, die auf Warenproduktion, Kapital, Lohnarbeit und Gewinn basiert und als gesellschaftliches Verhältnis, in dem abstrakte Herrschaftsbedingungen in sozialer, politischer, rechtlicher und kultureller Hinsicht prägend sind (vgl. Postone 1993/2003; Heinrich 2006). Hinzu kommt unter den Bedingungen des Neoliberalismus seit den 1970er Jahren die zunehmende Übertragung ökonomischer Rationalitäten auf andere gesellschaftliche Bereiche (vgl. Harvey 2007). Während das Modell des Wettbewerbs um knappe Ressourcen zu verstärktem Druck und größerer Konkurrenz in der Arbeitswelt beitrug (vgl. Pongratz/Voß 1998), hielten Formen der Optimierung und Selbstoptimierung in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen Einzug (vgl. Straub 2019; King et al. 2021; Röcke 2021). Hierbei spielten und spielen digitale Technologien und Medien eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Maschewski/Nosthoff 2021). In organisationaler Perspektive geht es um Effizienzsteigerung durch Messen und Überwachen (vgl. Mau 2017), in technischer Hinsicht um Möglichkeiten digitaler (Selbst-)Überwachung (vgl. Duttweiler et al. 2016). In diesem Zusammenhang werden menschliche Körper noch deutlicher zur Ressource für ökonomische Optimierungsprogramme – individuelle Lebensführung und ökonomische Zwänge fallen zusammen (vgl. Klopotek/Scheiffele 2016).

Ein klassisches Konzept aus der Kritischen Theorie zur Analyse des Verhältnisses zwischen gesellschaftlicher Herrschaft, kulturellen Bedingungen, Bewusstseinslagen und Bedürfnissen ist der von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno entwickelte Begriff der Kulturindustrie. Darunter verstehen Horkheimer und Adorno die besondere Form von Massenkultur unter kapitalistischen Bedingungen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Formen angenommen hat und weitreichende Auswirkungen auf Bewusstsein und individuelle Lebensführung hat. Wir gehen davon aus, dass sich unter Bezugnahme auf das Kulturindustriekonzept auch die medienkulturellen Auswirkungen der heutigen gesellschaftlichen Konstellation perspektivieren lassen. Technische Medien bringen Menschen dazu, wie Horkheimer und Adorno schreiben, „sich selbst zum erfolgsadäquaten Apparat zu machen, der bis in die Triebregungen hinein dem von der Kulturindustrie präsentierten Modell entspricht“ (Adorno/Horkheimer 1944/2015, S. 191). Reichtum erscheint auch in der neoliberalen Konstellation als „ungeheure Warensammlung“ (Marx 1867/1962, S. 49), die Produktion ist hinter der Konsumtion versteckt, die ökonomische Sphäre in den Kulturwaren des Konsumentenkapitalismus „zum bunten Markt der Möglichkeiten“ (Behrens 2004, S. 7) verkleidet. Kulturindustrie ist einerseits heute umfänglich verwirklicht, erscheint aber auch als „Kraftfeld von Selbstbestimmungs- und Ermächtigungsstrategien“ (ebd.). Genau die damit verbundenen Attribute bestätigen aber Standardisierung, Schematismus und Stereotypen. Wenn Adorno festhält, dass

der „Gesamteffekt der Kulturindustrie“ der einer „Anti-Aufklärung“ (Adorno 1963/2015, S. 345) sei, so zielt er darauf, die gesellschaftliche Gesamttendenz, auch geistige Gehalte zur Ware und damit konsumierbar zu machen (vgl. Behrens 2004, S. 10), auf den Begriff zu bringen. Kulturindustrie bezeichnet einen gesellschaftlichen „Immanenzzusammenhang“ (ebd., S. 12), der sowohl die äußere Wirklichkeit als auch Kultur, Ideologie und Bewusstsein als Wirklichkeit umfasst. Max Horkheimer fasst die Kritik an der Massenkultur bedürfnistheoretisch (vgl. Horkheimer 1985, S. 254f.) als Aufdeckung des Zusammenhangs zwischen Massenkultur und Herrschaft. Und Herbert Marcuse (1975, S. 26) hat für fortgeschrittene Industriegesellschaften festgehalten, dass es nicht zu einem häufig konstatierten „Ende der Ideologie“ gekommen sei, sondern vielmehr zu einer „Institutionalisierung, ‚Verkörperung‘ der Ideologie im alltäglichen Verhalten“. Weiter heißt es: „Das überwältigende Warentum, die gesteuerte Produktivität der Arbeit und die gesteuerte Bedürfnisbefriedigung mobilisieren nicht nur das Bewusstsein, sondern auch die Triebstruktur für die Reproduktion des Bestehenden innerhalb und außerhalb der Arbeitswelt“ (ebd.). Die Logik der Verwertung verlängert sich also in die Kultur.<sup>1</sup> Dadurch sind Produktion und Reproduktion immer enger miteinander verschränkt (vgl. Behrens 2004, S. 29). Genuss wird als Amusement zur Arbeit (vgl. Adorno/Horkheimer 1944/2015, S. 158) und, so ließe sich unter neoliberalen Vorzeichen ergänzen, Arbeit soll als Genuss gelten. Immer mehr Bereiche der Lebensführung werden so warenförmig fungibel gemacht.

### 3 Phasen der Kulturindustrie

Zugleich gibt es aber auch Anteile des Nichtfungiblen, die in den Figurationen der Kulturindustrie in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher Weise zum Tragen kamen. Diedrich Diederichsen (2014a, S. 16 ff.) unterscheidet drei zeitliche Stufen und darin zwei Phasen der Kulturindustrie. Jede Stufe ist durch einen spezifischen Medienverbund dominiert: In der ersten Stufe, wie sie von Horkheimer und Adorno beschrieben wurde, stehen Radio und Kino im Zentrum, in der zweiten Stufe Fernsehen und Pop-Musik und in der dritten Stufe die Integration unterschiedlicher medialer Möglichkeiten, insbesondere durch das Internet und Social Media. Mit Diederichsen können stets zwei Phasen unterschieden werden: In Phase 1 werden Aspekte des gesellschaftlichen Außenraums im privaten Innenraum etabliert, in Phase 2 selbstbestimmte, private Aspekte im Außenraum repräsentiert (vgl. ebd.). Was für Radio und Kino noch klare Zuordnungen ermöglicht, wird mit Fernsehen und Pop-Musik schon komplizierter. Unter den

---

1 Unter der heutigen kulturindustriellen Figuration kommt auch den Produkten ein veränderter Status zu. Es spricht einiges dafür, dass Bilder nicht mehr so sehr Produkte, sondern Produkte ihre Bilder repräsentieren (vgl. Behrens 2004, S. 48). Dadurch wird die Subsumtion kultureller Ressourcen in der Mehrwertproduktion nochmals gesteigert.

crossmedialen Bedingungen der Gegenwart lässt sich insofern ein hohes Maß an Rückkopplungen konstatieren, als die Wechselwirkungen zwischen den beiden Phasen an Intensität und Reichweite zunehmen. Kulturindustrie geht nicht in Passivität auf, präformiert aber individuelle Deutungsmuster und Bedürfnisse. Entsprechend ambivalent sind auch die Formate der Kulturindustrie, die von passivierender Immersion genauso geprägt sein können wie von aktivierenden Formen der Animation zum Partizipieren und Nachmachen bis hin zur zeitgenössischen Figur des Prosumers. Rezipient\*innen können passiv werden, weil sie durch die Medialität manipulierbar sind, aber die Rekombinierbarkeit der warenförmig vorliegenden Produkte führt auch zur Möglichkeit der Subversion, und das neben Partizipation auch durch bewusste Passivität (vgl. Diederichsen 2014b).

In der *Kultur der Digitalität* (Stalder 2016) entsteht durch Ausweitung der Internetnutzung und andere digitale Technologien, die veränderte Arbeitswelt, die Selbstermächtigung marginalisierter Gruppen und die Nivellierung der kulturellen Geografie eine Vielzahl von konkurrierenden kulturellen Projekten, Werken und Referenzen mit je eigenen Bedeutungsansprüchen. Hier können die kulturellen Praxisformen der *Referenzialität*, der *Gemeinschaftlichkeit* und der *Algorithmizität* unterschieden werden: Kulturelle Bezüge können für die Erzeugung von neuen Bedeutungen und Artefakten verwendet werden; in sozialen Zusammenhängen können Bedeutungen aufrechterhalten, Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen erschlossen werden; automatisierte Entscheidungsverfahren steuern die Reduktion und Aufbereitung des Informationsflusses und bringen damit Wahrnehmbarkeit von Informationen hervor (vgl. ebd.). Insbesondere dieser letztere Aspekt hebt unter den Bedingungen des kommerziellen Internets die Warenförmigkeit in die Position eines technischen Sachzwangs und bringt – bereits auf technischer Ebene angelegt – auch Formen der Passivität hervor (vgl. Fuchs 2020; Fuchs 2021; Bronner 2022; Carstensen et al. 2023; Fuchs 2023).

#### 4 Kommodifizierung und Bedürfnisbildung

Diese medienkulturellen Veränderungen haben, so unsere These, maßgebliche Auswirkungen auf die Entwicklung und Artikulation von Bedürfnissen. Trotz der Handlungsspielräume gilt auch für die fortgeschrittene Kulturindustrie, dass dem Maß der Standardisierung der Kulturwaren tendenziell auch die Standardisierung der Bedürfnisse entspricht (vgl. Behrens 2004, S. 34). Dabei wird nicht nur die Bedürfnisbefriedigung suggeriert, sondern auch, dass Menschen im Konsum „mit dem Gebotenen sich abfinden“ (Adorno/Horkheimer 1944/2015, S. 164) müssten. Kulturindustrie dient der Aufrechterhaltung der bestehenden Produktionsverhältnisse (vgl. Kleiner 2007, S. 134).

Der Begriff des Bedürfnisses lässt sich grundsätzlich von damit überschneidenden Begriffen wie Bedarf, Wunsch oder Affektion abgrenzen und kann all-

gemein verstanden werden als „nähere Bestimmungen notwendiger und erstrebenswerter Lebensinhalte“ (Lederer 1979, S. 19). Abraham Maslow teilte in seinem System Grundbedürfnisse in die fünf Kategorien physiologische Bedürfnisse, Sicherheit, Geborgenheit/Liebe, Ansehen/Geltung sowie Selbstverwirklichung auf, die aufeinander aufbauend eine Ermöglichungshierarchie bilden. Es gibt aber auch Vorschläge, verschiedene Arten von als lebensnotwendig aufgefassten Bedürfnissen als Grundbedürfnis zu verstehen und die sich jeweils manifestierenden Bedürfnisse als darauf basierende Konkretionen (vgl. ebd., S. 15 ff.). Als nicht hierarchische und darum auch widerstreitende, Sinn- oder Mangelerebende auslösende psychologische Grundbedürfnisse wiederum werden prominent das Bedürfnis nach Bindung, nach Orientierung und Kontrolle, nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung sowie übergreifend nach Sinnhaftigkeit genannt (vgl. Grawe 2004, S. 183 ff.).

Hier wird im Sinne Kritischer Theorie ein dialektischer Bedürfnisbegriff zugrunde gelegt, der versucht, zwischen den unterschiedlichen Blickwinkeln auf Bedürfnisse und den gesellschaftlichen Verhältnissen zu vermitteln. Darin enthalten ist die Konzeption des Verhältnisses von zeitlich übergreifend vergleichsweise stabilen Bedürfnissen und sich wandelnden Bedürfnisartikulationen. Bedürfnisse sind hier ein zentraler Punkt für die Kritik an der Destruktivität gesellschaftlicher Verhältnisse, mithin der Kritik ökonomisch vermittelter Herrschaft. Denn es geht unter den Bedingungen des Kapitalverhältnisses nicht vorrangig um die Befriedigung von Bedürfnissen, sondern um die Produktion von Mehrwert (vgl. Heinrich 2006, S. 196 ff.). Der Zwang liegt insbesondere darin, dass Bedürfnisse über die Form der Ware und des Wertes vermittelt befriedigt werden müssen. Aus Sicht von Adorno ist zentral, in welchem Verhältnis konkret situierte Bedürfnisse zum gesellschaftlichen Ganzen stehen (vgl. Adorno 1942/2015). In der *Dialektik der Aufklärung* kritisierten Horkheimer und Adorno die bereits angesprochene Standardisierung der Bedürfnisse. Individuelle Bedürfnisse, die sich gegen die präformierten Suggestionen von Bedürfnisbefriedigung richten könnten, werden aus dem Bewusstsein verdrängt. Massenmedien können so leicht zu Herrschaftsinstrumenten werden (vgl. Gasiet 1981, S. 82 ff.).

## 5 Soziale Bedürfnisse – individuelle Repräsentation

Im Folgenden steht die These im Zentrum der Betrachtung, dass die Subjekte – entsprechend ihrer Sozialität – Bedürfnisse nach Anerkennung und Repräsentation auch und gerade im Digitalen zum Ausdruck bringen und diese Bedürfnisse wiederum auf spezifische Weise, nämlich als Identitätssuche und -bestätigung im Digitalen repräsentiert sind. Der Diskurs um Repräsentation beschäftigt seit Jahrzehnten verschiedene Disziplinen sowie soziale und politische Bewegungen und deren Kämpfe um Teilhabe und Anerkennung. Nach Stuart Hall (1994a)

schließen „Tätigkeiten der Repräsentation [...] immer Positionen ein, von denen aus wir sprechen oder schreiben: Positionen der Artikulation“ (Hall 1994a, S. 26). Diese Positionen sind in *Repräsentationsregime* eingebettet und von Macht- und Herrschaftsstrukturen durchzogen, in die auch die digitalen Medien in besonderer Weise eingebunden sind.

Bedürfnistheoretisch betrachtet lässt sich hier das Bedürfnis identifizieren, die Bedingungen der gesellschaftlichen Positionierung, der Artikulationsmöglichkeiten und der Anerkennung zu bestimmen oder mitbestimmen zu wollen. Sowohl aus einer Position der Marginalisierung als auch aus einer relativ hegemonialen Position kann hier von einem Bedürfnis nach der Gestaltung von Repräsentationsverhältnissen gesprochen werden. Es lassen sich ferner drei Kategorien von Bedürfnissen nach Repräsentation unterscheiden: *Erstens* das Bedürfnis nach Repräsentation ausgehend vom Individuum, das als individualisierte Repräsentation bezeichnet werden kann, da es sich auf die Realisation von individuellen Bedürfnissen richtet. *Zweitens* das Bedürfnis nach Repräsentation von Individuen als zugehörige Mitglieder eines größeren sozialen Zusammenhangs im Sinn einer gruppenspezifischen Repräsentation Einzelner. Und *drittens* das Bedürfnis nach Repräsentation ausgehend von Gruppen, das als kollektives Bedürfnis nach Repräsentation bezeichnet werden kann. Die erste Kategorie (individualisierte Repräsentation) soll im Folgenden fokussiert werden, da sie die kulturindustrielle Einengung auf individuelle Repräsentationsformen verdeutlicht, die gegenwärtig insbesondere im Digitalen häufig vorzufinden ist.

## 6 Identität als soziale Positionsbestimmung

Individuelle Repräsentationsformen können anhand des Begriffs der Identität näher bestimmt werden. Nach Hall sind „Identitäten [...] die Namen, die wir unterschiedlichen Verhältnissen geben, durch die wir positioniert sind, und durch die wir uns selbst anhand von Erzählungen über die Vergangenheit positionieren“ (Hall 1994a, S. 29). Identität ist somit keine statische Eigenschaft von Personen, sondern eine temporäre Standortbestimmung innerhalb historisch-spezifischer Verhältnisse. Nichtsdestotrotz sieht Hall eine „Verschiebung [...] vom Kampf um die Repräsentationsverhältnisse zu einer Politik der Repräsentation selbst“ (Hall 1994b, S. 17).

Im Zusammenhang mit Identität als Ausdrucksform gerät Repräsentation hauptsächlich als individuelle Positionierung in den Blick, während die historische Gewordenheit der Verhältnisse und der sozialen Beziehungen in den Hintergrund rücken. Heiner Keupp (2000) beschreibt Identität wie folgt:

„Identität ist ein *Akt sozialer Konstruktion*: Die eigene Person oder eine andere Person wird in einem Bedeutungsnetz erfaßt. Die Frage nach der Identität hat eine universelle und eine kulturell-spezifische Dimensionierung. Es geht immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘, also um die Produktion einer *individuellen sozialen Verortung*. Die Notwendigkeit zur individuellen Identitätskonstruktion verweist auf das menschliche Grundbedürfnis nach *Anerkennung* und *Zugehörigkeit*.“ (Keupp 2000, o.S.; vgl. auch Thomas/Langemeyer 2007, S. 260)

Mit Seev Gasiet (1981) lässt sich Identität als Austragungsort der Konflikte zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Versagungen einerseits und individuellen Entwicklungsvorgängen und Bedürfnissen andererseits konzipieren. Die individuelle Identitätssuche als Positionsbestimmung überlagert primäre soziale Bedürfnisse nach Anerkennung und Sinn: „In der modernen Industriegesellschaft bleiben die Grundbedürfnisse nach gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Beziehungen einerseits und nach geistiger umfassender Sinnggebung andererseits [...] unbefriedigt“ (Gasiet 1981, S. 189). Die bedürfnistheoretische Dimension der Anerkennung kann innerhalb der Bedürfnishierarchie Maslows der Ebene der sozialen Wertschätzung entnommen werden. Hier streben die Einzelnen die Erreichung einer stabilen, meist hohen Selbstwertschätzung an, die sich einerseits auf die eigene Stärke, das Selbstvertrauen und die Wirksamkeit bezieht und sich andererseits aus der gesellschaftlichen Stellung und der eigenen Wichtigkeit in den Augen anderer speist (vgl. Maslow 1943, S. 381 f.). Die These wäre demnach an Gasiet anschließend, dass sich das grundlegendere Bedürfnis nach Anerkennung<sup>2</sup> im Digitalen mit dem individualisierten Bedürfnis nach Repräsentation verknüpft, da Anerkennung innerhalb der gegenwärtigen Repräsentationsverhältnisse nicht in selbstzweckhaftem Sinne erreicht werden kann. An die Stelle einer Auseinandersetzung mit den objektiven Anerkennungsbedingungen unter dem Vorzeichen der Verwertung des Werts tritt die Suche der Einzelnen nach Identität.

## 7 Vereinzelte Einzelne im stummen Zwang der Verhältnisse

Die Entstehung von Bedürfnissen nach individualisierter Repräsentation als Überlagerung des Bedürfnisses nach Anerkennung kann anhand der Figur der vereinzelt Einzelnen nachvollzogen werden, deren Herausbildung Marx (1857/1961) in der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft sieht. Marx beschreibt die bürgerlich-kapitalistische Vergesellschaftungsform als die höchstent-

---

2 Wir gehen hier von einem vorläufigen Begriff der Anerkennung aus, der mit Hegels *Phänomenologie des Geistes* (1807/1981) und Honneths *Kampf um Anerkennung* (1992) differenzierter ausgeführt werden könnte.

wickelte Gesellschaft, die zugleich die vereinzelt Einzelnen hervorbringt (vgl. ebd., S. 616). Die gesellschaftliche Reproduktion ist auf dem historisch höchsten Produktivitätsniveau, während das produzierende Individuum sowohl an Autonomie zugewinnt als auch seine konkurrenzbedingte Isolation zunimmt. Bedürfniserfüllung, in ihrer strukturell vorherrschenden Form, ist abhängig von individueller Leistungsbereitschaft und -fähigkeit und entscheidet sich, entsprechend der von Marx analysierten strukturellen Vereinzelungslogik, vorwiegend zwischen konkurrierenden Leistungsträger\*innen. Zugleich ist die Anerkennung individueller Leistungen wiederum von den erwähnten Repräsentationskämpfen durchzogen. Die Bezugnahme auf Identität vollzieht sich dennoch so selbstverständlich, „als würde eine problemlose Synchronisation von innerer und äußerer Welt gelingen“ (Keupp 2000, o.S.). Der „stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (Marx 1867/1890/1962, S. 765) vereinseitigt die kulturspezifische Synchronisationsleistung gesellschaftlicher Anforderungen und individueller Bedürfnisse. Er delegiert sie als Optimierungsimperativ an die Subjekte: Menschen sind über ihre Lebensspanne hinweg einerseits dazu aufgefordert, eine stabile Identität auszubilden, die den Zumutungen der Verhältnisse gewachsen ist, während diese Identität angesichts flexibilisierter Anforderungshorizonte zugleich in permanentem Wandel begriffen sein muss.

Die oben genannte These wäre demnach dahingehend zu erweitern, dass sich das Bedürfnis nach individueller Repräsentation insbesondere in Identitätssuchen manifestiert, die durch den Imperativ der Selbstoptimierung geprägt sind. Günter Götde (2022) beschreibt ein zwischen Selbstsorge und Selbstoptimierung aufgespanntes Identitätsverständnis, das sich aus psychodynamischer Sicht am selbsterrichteten Ich-Ideal orientiert und als Bewältigungsversuch biografisch unvermeidbarer narzisstischer Kränkungen verstanden werden muss (vgl. ebd., S. 150). Zu ergänzen wären diese Kränkungen um die – vermeidbaren – Zumutungen und Versagungen, die sich in sozialen Ungleichheiten, vielschichtigen Prekarisierungsformen und Krisenerscheinungen unter dem Vorzeichen der lebenslangen Einbindung in Wertschöpfungsprozesse niederschlagen.

## 8 Isolation und Narzissmus

Innerhalb der psychoanalytischen Sozialpsychologie gibt es in Rückgriff auf psychodynamische Konzepte Ansätze, jene gesellschaftlichen Zumutungen in ihrer subjektiven Verarbeitungsweise zu begreifen (vgl. Zepf 1995). Ausgehend von der Annahme der Anerkennungsnotwendigkeit innerhalb der bürgerlichen Moderne und ihrer leistungsspezifischen, konkurrenzförmigen Ausgestaltung (vgl. Burghardt/Zirfas 2016, S. 423) kann insbesondere im Kontext der digitalen Aufmerksamkeitsökonomie von einer unbewussten Vernachlässigung der sozialen Dimension innerhalb von Anerkennungsprozessen gesprochen werden. Die

unwägbar Profitabilität im Digitalen und die intransparenten Anerkennungs- und Repräsentationsbedingungen, die (inter-)subjektive Unsicherheiten und Fragilisierungen fördern, können mit einer narzisstischen Gesellschaftsdisposition in Zusammenhang gebracht werden. Die Einzelnen sind zwar im medialen Gefüge sozial situiert, jedoch vollzieht sich die soziale Praxis – wie bei Influencer\*innen verdeutlicht werden kann – tendenziell instrumentell und monodirektional. Im Vordergrund steht die Konzentration auf eigene Höchstleistungen, die im Ich-Ideal lokalisiert sind, durch quantitative Zustimmung bestätigt werden und damit „defensiver Selbstinstrumentalisierung“ (Resch 2007, S. 246) Vorschub leisten. Die Prosumer\*innen fokussieren sich in der Konsequenz auf individuelle, erfolgversprechende und daher notwendig wechselnde Verwirklichungsoptionen:

„Das neue Subjektideal kreativ-autonomer Selbstverwirklichung verdankt seine Attraktivität und seine problematischen Implikationen der Tatsache, dass es narzisstische Bedürfnisse anspricht und narzisstische Bewältigungsmuster anreizt und ausbeutet.“ (Dravenau/Eichler 2012, S. 422)

Kulturindustrielle Instanzen sind dazu geeignet, Menschen ihre Bedürfnisartikulationen abzunehmen oder diese zu präformieren. Es ist mit Adorno jedoch nicht eindeutig zu entscheiden, wo sich die Kulturindustrie den bewussten oder unbewussten Bedürfnissen anpasst und wo Menschen sich den präsentierten Bedürfniskonstruktionen anpassen (vgl. Kleiner 2007, S. 145 f.).

Anerkennungs- und Repräsentationsbedürfnisse, die mit der verwertungslogischen Form digitaler Anerkennungsbedingungen in Berührung kommen, können demzufolge als instrumentelle Formen von Subjektivität und Sozialität verstanden werden, die zu einer spezifischen funktionalen Zurichtung von Beziehungen beitragen. Identität konstituiert sich dann nicht als sozial vermittelte Positionsbestimmung, sondern als „einsame Reflexion des geschlossenen Selbstbewusstseins“ (Burghardt/Zirfas 2016, S. 425). Identität, in ihrer pseudo-isolierten Form, die eine individuelle Wesensbestimmung forciert und soziale Angewiesenheiten leugnet, kann mit Kernberg (1978), der Narzissmus als „verleugnete Abhängigkeit“ versteht, in Verbindung gebracht werden:

„Die normalerweise bestehende Spannung zwischen Real-Selbst einerseits, Ideal-Selbst und Ideal-Objekt andererseits wird aufgehoben, indem ein aufgeblähtes Selbstkonzept durch Verschmelzung von Realselbst-, Idealselbst- und Idealobjekt-repräsentanzen errichtet wird, innerhalb dessen diese einzelnen Anteile nicht mehr voneinander zu unterscheiden sind.“ (Ebd., S. 266)

Hierbei entsteht eine Selbstwertdynamik, in der sich das individuelle Oszillieren zwischen Allmachts- und Ohnmachtsempfindungen aus den Leistungsanforderungen im Kapitalverhältnis speist und im Sinne der Kritischen Theorie zur

Aufrechterhaltung des Herrschaftszusammenhangs beiträgt. Ein Selbstentwurf als Unternehmer kann die Einzelnen dabei – vermeintlich – vor Ohnmacht schützen. Die Ohnmacht liegt darin begründet, dass sie in ihrer individuellen Selbsterhaltung einem ökonomischen Mechanismus unterworfen sind, auf den sie keinen Einfluss nehmen können und durch den sie somit in ihrer Autonomie beschränkt werden (vgl. Eichler 2013, S. 106 f.): „Durch gesellschaftliche Herrschaft sind die Subjekte in ihrer Autonomie eingeschränkt, ihre Subjektivität dient im Wesentlichen als Mittel ihrer Selbsterhaltung“ (ebd., S. 104). Narzissmus als „Identifizierung mit dem Selbst“ (ebd., S. 107) bietet wiederum die Möglichkeit, sich als autonomes und unabhängiges Individuum zu erleben (vgl. ebd.). Auf sozialer Ebene bedeutet dies, dass eine auf das Selbst zentrierte Bestätigungspraxis gegenüber einer auf Wechselseitigkeit und Verschiedenheit gründenden Anerkennungspraxis dominiert.

Innerhalb der strukturellen Vereinzelung kann somit von der Wandlung eines sozial vermittelten Prozesses der Anerkennung hin zu einem selbstreferenziellen Modus der Identitätsbestätigung gesprochen werden: als Vergewisserung über den eigenen Standpunkt innerhalb krisengeschüttelter Verhältnisse. Insofern lässt sich das Bedürfnis nach Repräsentation von Identität als Surrogat für die Verfügung über materielle Anerkennungsbedingungen verstehen. Da die Einzelnen in Konkurrenz zueinander stehen, beruht ihre gegenseitige Anerkennung auf außer ihnen liegenden Maßstäben wie dem Leistungsprinzip. Obwohl auch Repräsentation<sup>3</sup> ein genuin soziales Geschehen ist, manifestiert sie sich im Digitalen in der Darstellung warenförmiger und leistungsorientierter individueller Identität. So changieren die Einzelnen zwischen den Polen Selbstsorge und Selbstoptimierung, während die Sorge um andere oder die Welt strukturell aus dem Blick gerät. Social Media bieten optimale Plattformen zur Artikulation des individualisierten Repräsentations- und Anerkennungsbedürfnisses und modifizieren dieses zugleich. Per Mausclick ist Anerkennung generierbar, aber auch revidierbar. Ausgehend vom technifizierten Blick auf sich selbst konsolidieren sich Bedürfnislagen wie Adaptionsfähigkeit, Selbststeuerung, Einzigartigkeit, Verfügbarkeit und Selbstreferenzialität (die beispielsweise mithilfe von Lifestyle-Produkten auf eine – stets temporäre – Vervollkommnung abzielen).

---

3 Repräsentation kann dennoch auch als Feld der Handlungsfähigkeit von Subjekten verstanden werden, in dem sich gesteigerte Selbstermächtigung hinsichtlich der eigenen gesellschaftlichen Positionierung entfaltet, wie sie beispielsweise im Zuge von Protesten gegen autoritäre Regime zu einer existenziellen Notwendigkeit wird, wie z. B. innerhalb der Frauenbewegung im Iran deutlich wird (vgl. von Hein 2020). Diese emanzipatorische Form der Repräsentation (vgl. Demirović et al. 2019) zielt auf ein gesteigertes Maß an kollektiver Verfügung über die eigene Lebensführung jenseits individueller Unterordnung und Ohnmacht ab (vgl. Ypi 2012). Hier steht jedoch im Fokus der Betrachtung, wie sozial vermittelte Bedürfnisse wie Anerkennung und Repräsentation in individualisierte Identitätsformierungen münden.

## 9 Körperformung und Selbstdarstellung

Körperdarstellung auf Social Media ist durch den engen Zusammenhang von Körperbild und Menschenbild geprägt, auf den bereits Hans Belting (2002) verwiesen hat. Die Verschränkung beider Ebenen liegt unter anderem darin begründet, dass sich Menschen stets in ihrem „Erscheinungskörper“ (ebd., S. 88) präsentieren und erst durch diesen bzw. in diesem sichtbar werden. Insbesondere in heutigen Medien treten Körper dabei als „übermenschlich schöne“ (ebd.) in Erscheinung und manipulieren die Betrachtenden (vgl. ebd., S. 87 f.). Hieran lassen sich einige Thesen Ute Allkämpers anschließen, die sie im Rahmen ihrer Untersuchung zur Körperformung im Fitnessstudio (2004) entwickelt hat. Fitness-Influencer\*innen können – ebenso wie die Fitnessstudiobesucher\*innen in Allkämpers Untersuchung – als „Arbeiter am eigenen Körper“ (Allkämper 2004, S. 151) verstanden werden, die ihren Körper gezielt formen (vgl. ebd., S. 153) und als „ästhetisches Statussymbol“ (ebd., S. 152) einsetzen. Sie präsentieren sich im Zuge dessen als Vorbilder, die den Weg zum persönlichen Erfolg aufzeigen. Als Beleg dient die gelungene Körperformung, der Tugenden wie Leistungsbereitschaft, Disziplin und Kontrollfähigkeit sowie das Zurückstellen unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung zugrunde liegen (ebd., S. 155 f.). Nach Allkämper verschiebt sich zudem die körperliche Arbeit aus der Berufs- in die Freizeitwelt (vgl. ebd., S. 152). Diese These ist zwar grundsätzlich zutreffend, hinsichtlich Fitness-Influencer\*innen fällt allerdings auf, dass beide Bereiche verschwimmen, wodurch die körperliche Arbeit in veränderter Form wieder zum Bestandteil des Berufsalltags wird.

Zentral für den Berufsalltag von Fitness-Influencer\*innen ist dabei die *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (Mayer et al. 2013), die gegenwärtig zwar auch jenseits dieses Zusammenhangs eine herausragende Rolle einnimmt (vgl. Mayer/Thompson 2013, S. 7), für den Fitnesskontext aber insofern besondere Relevanz besitzt, als dort die Inszenierung der erfolgreichen körperlichen Selbstoptimierung im Zentrum steht. Selbstoptimierung meint in diesem Zusammenhang „die ständige proaktive Anpassung an zu erwartende äußere oder bereits verinnerlichte Leistungsvorgaben“ (Krebs 2022, S. 68). Die Influencer\*innen repräsentieren hierbei das Leitbild des „unternehmerischen Selbst“ und machen sich „bis in die letzten Winkel [ihrer] Seele zum Unternehmer in eigener Sache“ (Bröckling 2019, S. 7). Im Neoliberalismus ist das „Modell, durch kalkuliertes Handeln in Zukunft intervenieren zu können“ (Resch 2007, S. 237), universell geworden. Problemlagen (z. B. Armut) werden häufig zwar strukturell erklärt, Möglichkeiten zur Vermeidung oder Überwindung aber individualisiert (vgl. ebd., S. 250 f.). Dem „unternehmerischen Selbst“ liegt, wie Lutz Eichler unter Bezugnahme auf Nikolas Rose ausführt, ein Selbstverständnis als nach Autonomie und persönlichem Erfolg strebender Akteur zugrunde. Aspekte wie Autonomie, Freiheit und Verantwortlichkeit werden zu „Ideale[n] des Selbst“ (Eichler 2013, S. 383). Dass diese Ideale aber nicht einfach einem autonomen Subjekt entsprin-

gen, sondern eng mit politischer Macht verbunden sind, wird dabei oftmals verkannt (vgl. ebd., S. 382 f.). Nicht zuletzt, weil die Aufforderung zum unternehmerischen Handeln nicht direkt, sondern auf indirektem Wege, beispielsweise durch Berater, Ratgeber oder Experten, erfolgt. Führung wird somit letztlich zur Selbstführung (vgl. ebd., S. 384) und Unternehmertum zum „normative[n] Modell individueller Lebensführung“ (Bröckling 2019, S. 123). Das Kapitalverhältnis, das Einzug in alle gesellschaftlichen Teilbereiche gehalten hat, durchdringt dabei auch das Selbstverhältnis der Einzelnen (vgl. Eichler 2013, S. 386). Es wird ihnen allerdings nicht schlicht von außen auferlegt, sondern vielmehr auch durch ihr eigenes Handeln hergestellt bzw. reproduziert (vgl. ebd., S. 388). Der Selbstentwurf als Unternehmer und der damit einhergehende narzisstische Selbstbezug schützen vermeintlich vor Ohnmacht, die aus der Abhängigkeit von ökonomischen Mechanismen, die außerhalb des eigenen Einflussbereichs liegen, resultiert (vgl. ebd., S. 106 f.). Das „unternehmerische Selbst“ kann als neoliberales Individuum angesehen werden, das dem Anspruch nach „aus jeder Situation das Beste für sich“ (Resch 2007, S. 251 f.) macht. Zugleich ist das „grandiose Selbst“ (Eichler 2013, S. 394) aber weiterhin von der Anerkennung anderer abhängig. Da diese Abhängigkeit die Grandiositätsvorstellungen gefährden kann, muss sie allerdings stetig verleugnet werden (vgl. ebd.).

Die gegenwärtige Popularität des Bodybuildings – die auch als ursächlich für den Erfolg des Fitness-Influencing betrachtet werden kann – liegt nach Misha Kläber vor allem darin begründet, dass moderne Gesellschaften durch die Austauschbarkeit des Einzelnen gekennzeichnet sind, was Bodybuilding als Möglichkeit zur Betonung der eigenen Individualität besonders attraktiv macht.<sup>4</sup> Durch die Bearbeitung des Körpers wird es unter anderem möglich, sich von anderen abzuheben,<sup>5</sup> Sichtbarkeit herzustellen, Anerkennung zu erfahren und sich als Teil eines „Kollektiv[s] an Gleichgesinnten“ (Kläber 2013, S. 142) zu erleben. Bei diesem Kollektiv handelt es sich allerdings weniger um eine solidarische Gemeinschaft, sondern vielmehr um einen „Zirkel von Individualisten“ (vgl. ebd., S. 141 ff.). Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt ist dabei, dass eine solche Vergemeinschaftungsform auch regressive Züge annehmen kann, insbesondere wenn sie mit der Abwertung Außenstehender einhergeht (vgl. Allkämper 2004, S. 154 f.). Unsere These an dieser Stelle ist, dass das Bedürfnis nach Repräsentation im Kontext des Fitness-Influencing Kläber folgend als Bedürfnis nach Sichtbarkeit, Anerkennung und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft erfüllbar ist. Ergänzen wollen wir diese drei Aspekte um das Bedürfnis nach der Darstellung

---

4 Dass Bodybuilding auch Möglichkeiten zur individuellen Transgression bietet, ist an anderer Stelle hinreichend diskutiert worden (vgl. Scheller 2010).

5 Körperformung ist zudem als Darstellung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Abwehr von Gefahren und Risiken interpretiert worden. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere auch mögliche autoritäre politische Implikationen betont (vgl. Theweleit 1977/2019 und Haug 1987, S. 173 ff.).

einer eigenen Idealvorstellung, die im psychoanalytischen Kontext als Idealsebst verstanden werden kann. Zudem gilt es zu betonen, dass sich das Bedürfnis nach Anerkennung im Kontext von Social Media nur auf einige spezifische Formen von Anerkennung (z. B. Bewunderung, Bestätigung oder Bestärkung) beschränkt.

## 10 Zwei Fälle von Fitness-Influencing

Die Bildung der Bedürfnisse im Digitalen wird nun anhand von auf *Instagram* veröffentlichten Beiträgen zweier populärer deutschsprachiger Fitness-Influencer\*innen näher untersucht. Dabei handelt es sich weniger um eine empirische Untersuchung im engen Sinne, sondern vielmehr um den Versuch einer Verdeutlichung der Theoriebezüge auf Grundlage ausgewählter empirischer Beispiele. Die algorithmisierte Umwelt von Social Media rückt als Möglichkeitsraum der Bedürfniserfüllung in den Blick. Im ersten Fall handelt es sich um einen Beitrag der deutschen Influencerin Sophia Thiel vom 23. August 2022, im zweiten Fall um einen Beitrag des österreichischen Influencers Sascha Huber vom 3. Oktober 2020.

Die Beiträge wurden aufgrund der hohen Popularität und Reichweite der beiden Influencer\*innen ausgewählt. Zudem sind sie paradigmatisch für die Darstellung und Symbolisierung körperlicher Leistungsfähigkeit, also zweier Aspekte, denen im Kontext des Fitness-Influencing hohe Relevanz zukommt. Zwar ist die Darstellung von Leistungsfähigkeit im Zuge des Influencing auch über diesen Bereich hinaus relevant (vgl. Nymoen/Schmitt 2021), beim Fitness-Influencing liegt der Fokus allerdings in besonderem Maße auf dem Körper der sich darstellenden Personen. Durch die Auseinandersetzung mit den beiden Beiträgen soll es ermöglicht werden, einen näheren Blick auf entsprechende Bildwelten und Darstellungsformen zu werfen. Ziel dabei ist die Spiegelung der theoretischen Überlegungen anhand der Praxis des Fitness-Influencing, durch die sich wiederkehrende Muster verdeutlichen lassen. Der Fokus wird dementsprechend lediglich auf ausgewählten Aspekten liegen, die diesbezüglich relevant erscheinen. Dabei geht es nicht um die Personen der beiden Influencer\*innen, sondern vielmehr um die Frage, wie sich in den vorliegenden Beiträgen einerseits das Bedürfnis nach Repräsentation ausdrückt und andererseits weitere Bedürfnisse repräsentiert werden.

Der ausgewählte Beitrag Thiels (Bildnachweis 1) besteht aus zwei Bildern, im Folgenden wird allerdings nur das erste der beiden Bilder in den Blick genommen, da das zweite Bild lediglich eine Teilansicht Thiels in gleicher Umgebung zeigt. Auf dem Bild ist Thiel in Fitnessbekleidung zu sehen, während sie ein Selfie vor einem Spiegel macht (zum Konzept des Selfies vgl. Ullrich 2019). Sie befindet sich in einem großen und relativ leeren Raum, der sich aufgrund des Kontexts als Fitnessbereich deuten lässt. Thiel hat eine Pose eingenommen, bei der sie ihr

rechtes Bein nach vorne aufstellt und ihren rechten Arm in die Hüfte stemmt. Auffallend ist unter anderem ihre definierte Bauchmuskulatur, die den Eindruck eines trainierten Körpers verdeutlicht.<sup>6</sup> Das Bild wird durch eine Beschreibung kontextualisiert, im Rahmen derer Thiel erläutert, dass die Fotografie im Familienurlaub in Spanien entstanden sei. Sie schildert unter anderem, dass sie stets zur gleichen Zeit an den gleichen Ort reise, da sie dort bereits fast alles kenne und nicht dadurch gestresst werde, noch „alles“ entdecken zu müssen. Besonders relevant ist ein Abschnitt, in dem sie ihre Tagesroutine schildert: „Meine Tagesroutine: Trainieren, essen (wobei ich hier nie Schwierigkeiten mit meinem Essverhalten habe), sonnen/Strand und am Laptop arbeiten... Langweilig?! Überhaupt nicht! Bei dieser Routine kann ich ideal entspannen!“. Training und Arbeit erscheinen somit nicht als Belastung oder gar Zumutung im Urlaub, sondern vielmehr als präferierter Weg zur Entspannung.

Thiel kann durch die Nutzung des digitalen Mediums Sichtbarkeit herstellen und den Betrachtenden neben einem körperlichen Ideal auch die Idealvorstellung einer Tagesgestaltung präsentieren, die selbst im Urlaub routiniert und effizient abläuft und zugleich als Entspannung empfunden wird. Sowohl für ihr Erscheinungsbild als auch ihre Urlaubsroutine wird ihr in den Kommentaren Anerkennung entgegengebracht. Die Kommentare lauten beispielsweise: „Sehr schön das [sic] du deine Routine gefunden hast. Ich finde das wichtig Struktur zu haben, als einfachso [sic] in den Tag hinein leben. [...]“ oder schlicht: „Du bist so Schön [sic]!“. Thiel stellt Sichtbarkeit her, präsentiert eine Idealvorstellung und erfährt dafür Anerkennung. Ökonomische Zwänge (Notwendigkeit zur kontinuierlichen Erstellung von Inhalten) spielen neben dem Bedürfnis nach Repräsentation (Selbstdarstellung im Bild) sicherlich auch eine Rolle, was allerdings keine Besonderheit Thiels darstellt, sondern vielmehr kennzeichnend für Influencing im Allgemeinen ist. Der Gemeinschaftsaspekt steht weniger im Vordergrund, ihre Ideale werden allerdings durch die Kommentator\*innen – bzw. den größeren Teil dieser – legitimiert und als erstrebenswert anerkannt. Außerdem adressiert sie die Betrachtenden durch eine Frage in der Bildbeschreibung.

Zu den repräsentierten Bedürfnissen zählen Stressvermeidung und Entspannung. Um Stress zu vermeiden, geht sie stets an den gleichen Ort, da sie dort nichts Neues entdecken muss. Neues zu entdecken, erscheint als Zumutung, da es mit dem Anspruch verbunden ist, alles entdecken zu müssen. Auch das Entdecken von Neuem im Urlaub ist somit nicht von Leistungsansprüchen befreit. Zudem wird im vorliegenden Beitrag die Entspannung mit und durch Arbeit, sowohl am Körper als auch am Laptop, betont. Arbeit scheint der Ausgeglichenheit nicht im Wege zu stehen, sondern das Wohlbefinden sogar zu steigern. Selbstsorge fungiert

---

6 Die Bauchpartie eignet sich besonders gut als Beleg für die disziplinierte Arbeit am eigenen Körper, da diese Region im Regelfall nur durch langes und intensives Training in Verbindung mit einer strengen Diät hervorgehoben werden kann (vgl. Allkämper 2004, S. 156).

somit an dieser Stelle nicht als Gegenmodell zur Selbstoptimierung (vgl. Gödde 2022, S. 170), sondern wird vielmehr in das bestehende Leistungsideal eingefügt.

Im zweiten Beitrag (Bildnachweis 2) ist eine Fotografie zu sehen, die Huber mit unbekleidetem Oberkörper auf einer hölzernen Terrasse in der Rückansicht zeigt. Im Hintergrund ist eine Berglandschaft zu erkennen. Er hat eine Pose eingenommen, die als „human flag“ bezeichnet wird. Dabei hält er sich an einem Stützpfeiler fest, während sich sein Körper in horizontaler Lage befindet. Diese Pose erfordert eine ausgeprägte Muskulatur, die in seinem Fall deutlich zu erkennen ist. Auch der Beitrag Hubers ist mit einer Bildbeschreibung versehen, durch die deutlich wird, dass er sich zum Zeitpunkt der Aufnahme in einem Hotel in St. Johann im Pongau, einer Gemeinde im österreichischen Bundesland Salzburg befindet. In der Bildbeschreibung merkt er zudem scherzhaft an: „Wenn man mal nicht mehr weiter weiß, muss man manchmal einfach nur die Perspektive wechseln #humanflag“. Im weiteren Verlauf führt er aus, dass er manchmal das Gefühl habe, eine schwere Hantel auf den Schultern zu tragen, die ihn nach unten ziehe. Die Frage sei dann, wer zuerst breche. Meist schaffe er es demnach, die Hantel zu „sprengen“, manchmal breche aber auch er ein und brauche eine Pause. Man könne nicht immer alles schaffen und auch ihm gelinge vieles nicht. Wichtig sei demnach nur, einmal öfter aufzustehen, als man falle. Mit der Aussage, dass ihm ein paar Tage Auszeit in seiner Heimat gutgetan hätten, bewirbt er zudem das besagte Hotel. Zuletzt verweist er außerdem darauf, dass auch während der Auszeit ein kleines Workout nicht fehlen dürfe („Ein kleines Outdoor Workout musste natürlich trotzdem sein“).

Auch Huber kann an dieser Stelle durch die Nutzung des Mediums Sichtbarkeit herstellen. Er zeigt den Betrachtenden seinen trainierten Körper, ein Symbol von Leistungsbereitschaft und Disziplin, das, wie sich auch in den Kommentaren widerspiegelt, als Idealbild wahrgenommen werden kann. Sowohl für seinen Körper als auch die eingenommene Pose erfährt Huber dort Anerkennung. Die Kommentare lauten beispielsweise: „Top das wäre auch noch ein Ziel von mir“ oder „woow... [sic] wirklich beeindruckend. du hast meinen vollsten respekt [sic]“. Eine Gruppenzugehörigkeit zeichnet sich, wie auch bei Thiel, in der direkten Ansprache der Betrachtenden im Rahmen der Bildbeschreibung ab, scheint aber auch hier nicht im Vordergrund zu stehen.

Die repräsentierten Bedürfnisse ähneln denjenigen, die sich auch im Beitrag Thiels finden lassen. Der Appell, dass es in Ordnung sei, etwas nicht zu schaffen, erscheint auf den ersten Blick konträr zur Botschaft des eigentlichen Bildes. Bild und Beschreibung ergänzen sich allerdings insofern, als einerseits im gleichen Zuge auch betont wird, dass das Scheitern eine Ausnahme darstellt – meist wird die metaphorische Hantel gesprengt – und andererseits das Wiederaufstehen in den Vordergrund gerückt wird. Ein „kleines Workout“ solle zudem auch in den Tiefphasen nicht ausbleiben. Das Nicht-leisten-Können wird an Bedingungen geknüpft. Als kurzzeitiger Zustand wird es gebilligt und bietet subjektiv womöglich

tatsächlich Stressreduktion, schlussendlich bleibt es aber auf das Wieder-leisten-Können bezogen und dient somit der Wiederherstellung bzw. Aufrechterhaltung von Leistungsfähigkeit, die objektiv gefordert ist. Entspannung bzw. Auszeiten werden also auch im Beitrag Hubers als Bedürfnis formuliert, bleiben aber, so wie im Falle Thiels, auf Leistungsfähigkeit ausgerichtet. Ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Beiträgen besteht allerdings darin, dass Huber explizit die Möglichkeit des Scheiterns anspricht, während dies bei Thiel nicht zur Sprache kommt. Entspannung zielt zwar bei beiden auf die Wiederherstellung von Leistungsfähigkeit, im Beitrag Thiels verspricht aber die Leistung selbst Entspannung, während es bei Huber zumindest zu einer kurzzeitigen Unterbrechung kommt. Allerdings wird auch in seinem Fall in der Pause noch ein Minimum an Leistung (ein kleines Workout) erbracht. Somit findet auch dort kein wirklicher Bruch mit dem Leistungsideal statt. Die Förderung des Wohlergehens dient vielmehr dem Wieder-aufstehen-Können, das es ermöglicht, sich im Verwertungsprozess zu bewähren. Der Selbstoptimierungsimperativ wird in beiden Fällen durch die Arbeit am individuellen Wohlergehen nicht unterlaufen, sondern vielmehr stabilisiert.

## 11 Resümee

Auch im digitalen Raum haben wir es mit der kulturindustriellen Tendenz zur Standardisierung der Bedürfnisse zu tun: Mit Blickrichtung auf das Subjekt geht es um die Subjektivierung objektiver Anforderungen, und mit Blickrichtung auf das Objekt um die Anverwandlung und Zurichtung subjektiver Bedürfnisse an die objektiven Bedingungen. Bedürfnisse haben dabei im Hinblick darauf, wie sie subjektiv wahrgenommen werden und wie sie auf die objektiven Bedingungen bezogen sind, eine vermittelnde Funktion. Ökonomische Zwänge und Bedürfnisse sind miteinander verschränkt. Unter neoliberalen Bedingungen kann festgehalten werden: „Der Markt erzwingt die Anpassung und Unterwerfung an seine jeweiligen Bedingungen, und über die Kulturindustrie liefert er zugleich die Matrix, in der die Menschen genau diese (Selbst-)Zurichtung als ‚natürlich‘ empfinden“ (Thomas/Langemeyer 2007, S. 261). Es geht also um die Kultivierung der Fähigkeit, sich selbst zum Verwertungsobjekt zu machen. Dennoch hat die warenförmige und verwertungslogische Zurichtung der Bedürfnisse auch Momente des Nichtfungiblen. Ein nicht reduzibles Minimum an Autonomie ist sowohl im Rahmen der Bedürfniserfüllung wie auch der Verwertungsbedingungen notwendig. Graduelle Autonomie zeigt sich etwa im Hinblick auf die Möglichkeit zur Befriedigung des politischen oder lebensweltlichen Bedürfnisses nach Repräsentation. In digitalen Medien haben die Einzelnen – zunächst unabhängig davon, ob in einem verwertbaren oder nicht verwertbaren Maße – die Möglichkeit, sich zu artikulieren (vgl. Stalder 2016), ihre Besonderheit herauszustellen und einen Selbstentwurf zu präsentieren. Sie können zudem auch auf gesellschaftlich oder

biografisch bedingte persönliche Problemlagen (z. B. politische Marginalisierung oder psychische Erkrankung) hinweisen, in ihnen wahrgenommen werden und sich zugleich mit anderen Betroffenen vernetzen oder auf grundlegende gesellschaftliche Problemlagen (wie etwa Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Homophobie oder auch Armut und ökologische Verwerfungen) aufmerksam machen. Zugleich eröffnen sich aber auch Möglichkeiten der Vernetzung von Personen, die auf die Abwertung anderer abzielen (z. B. faschistische Gruppierungen) oder sich aufgrund der als bedroht wahrgenommenen Hegemonie von abwertenden, diskriminierenden oder menschenfeindlichen Praktiken und Perspektiven selbst bedroht sehen und deshalb viktimisieren (vgl. Strick 2021).

Digitale Medien sind in mehrfacher Weise in Repräsentationsregime eingebettet. In Repräsentationsregimen kommen die digitalen sozialpraktischen Modi der Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität zur Geltung. In dem Maße, in dem der Kampf um Repräsentationsverhältnisse entpolitisiert wird, wird er zu einem Kampf um Repräsentation selbst.<sup>7</sup> Digitale Medien in der Kulturindustrie sind vor allem von abstrakter Herrschaft geprägt, also durch die strukturelle Vorgängigkeit der Verwertung des Werts. Machtwirkungen im digitalen Raum vollziehen sich jedoch auch innerhalb politischer Herrschaft. Subjektivierung und Anverwandlung objektiver Bedingungen sind also auf beide Formen bezogen. Die historische und systematische Verschränkung bürgerlicher Subjektivität und kapitalistischer Verwertung, die mit Marx in der Figur der einzelnen Einzelnen zum Ausdruck kommt, knüpft an die Bedürfniserfüllung auf Grundlage individueller Leistungsbereitschaft und -fähigkeit an. Diese wiederum ist eng gebunden an die individuelle Konkurrenz in Repräsentationskämpfen, die von Identitätszwängen – verstanden als von Macht- und Herrschaftsverhältnissen präformierte Vermittlung von innerer und äußerer Welt – geprägt ist. Dieser Identitätszwang stellt sich in den letzten Jahrzehnten verstärkt als Zwang zur Selbstoptimierung dar und wird in digitalen Medien zum zentralen Topos.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1942/2015): Thesen über Bedürfnis. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 392–396.
- Adorno, Theodor W. (1963/2015): Résumé über Kulturindustrie. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.1. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 337–345.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1944/2015): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 3. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

---

7 Repräsentation, eng mit den emanzipatorischen Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Habermas 1962; Rausch 1968; Ellmers 2015; Diehl 2015) verbunden, wird unter den kulturindustriellen Bedingungen des Digitalen daher tendenziell zum verwertungsförmig fungiblen, inhaltlich beliebigen Rahmen (vgl. Seeliger/Sevignani 2021).

- Allkämper, Ute (2004): „Körper haben wir nicht, Körper machen (wir) uns.“ Aspekte von Körperarbeit und Körperperformance im Fitnessstudio. In: Alsheimer, Rainer/Simon, Michael (Hrsg.): Körperlichkeit und Kultur 2003 – Körperbilder. Dokumentation des 6. Arbeitstreffens des „Netzwerk Gesundheit und Kultur in der volkskundlichen Forschung“. Bremen: Universitätsverlag Bremen, S. 151–160.
- Behrens, Roger (2002): Kulturindustrie. Bielefeld: transcript.
- Belting, Hans (2002): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. 2. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- Bröckling, Ulrich (2019): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Berlin: Suhrkamp.
- Bronner, Gérald (2022): Kognitive Apokalypse. Eine Pathologie der digitalen Gesellschaft. München: C. H. Beck.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2016): Anerkennung als soziale Praxis. Symmetrien und Asymmetrien der Intersubjektivität. In: Gödde, Günter/Stehle, Sabine (Hrsg.): Die therapeutische Beziehung in der psychodynamischen Psychotherapie. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 423–439.
- Carstensen, Tanja/Schaupp, Simon/Sevignani, Sebastian (Hrsg.) (2023): Theorie des digitalen Kapitalismus. Arbeit, Ökonomie, Politik und Subjekt. Berlin: Suhrkamp.
- Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hrsg.) (2019): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Diederichsen, Diedrich (2014a): Über Pop-Musik. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Diederichsen, Diedrich (2014b): Olympier und Fans, Rezipienten und Götter. In: Widmer, Ruedi (Hrsg.): Laienherrschaft. 18 Exkurse zum Verhältnis von Künstlern und Medien. Zürich, Berlin: Diaphanes, S. 241–252.
- Diehl, Paula (2015): Das Symbolische, das Imaginäre und die Demokratie. Baden-Baden: Nomos.
- Dravenau, Daniel/Eichler, Lutz (2012): Subjektivierung, Distinktion, Narzissmus. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 37, H. 4, S. 421–438.
- Duttweiler, Stefanie/Gugutzer, Robert/Passoth, Jan-Hendrik/Strübing, Jörg (Hrsg.) (2016): Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt? Bielefeld: transcript.
- Eichler, Lutz (2013): System und Selbst. Arbeit und Subjektivität im Zeitalter ihrer strategischen Anerkennung. Bielefeld: transcript.
- Ellmers, Sven (2015): Freiheit und Wirtschaft. Theorie der bürgerlichen Gesellschaft nach Hegel. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, Christian (2020): Kommunikation und Kapitalismus. Eine kritische Theorie. München: UVK.
- Fuchs, Christian (2021): Soziale Medien und kritische Theorie. Eine Einführung. München: UVK.
- Fuchs, Christian (2023): Der digitale Kapitalismus. Arbeit, Entfremdung und Ideologie im Informationszeitalter. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gasiet, Seev (1981): Menschliche Bedürfnisse. Eine theoretische Synthese. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Gödde, Günter (2022): Selbstoptimierung oder Selbstsorge? Fallbeispiele aus psychodynamischer Sicht. In: Burghardt, Daniel/Krebs, Moritz (Hrsg.): Verletzungspotenziale. Kritische Studien zur Vulnerabilität im Neoliberalismus. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 149–172.
- Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Hall, Stuart (1994a): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart/Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 26–29.
- Hall, Stuart (1994b): Neue Ethnizitäten. In: Hall, Stuart/Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 15–25.
- Harvey, David (2007): Kleine Geschichte des Neoliberalismus. Zürich: Rotpunktverlag.
- Haug, Wolfgang Fritz (1987): Die Faschisierung des bürgerlichen Subjekts. Hamburg: Argument.
- Hegel, G. W. F. (1807/1981): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hein, Shabnam von (2020): Das Herz der iranischen Zivilgesellschaft – Die Frauenbewegung. In: <https://www.bpb.de/themen/naher-mittlerer-osten/iran/308493/das-herz-der-iranischen-zivil-gesellschaft-die-frauenbewegung/> (Abfrage: 01.06.2025).
- Heinrich, Michael (2006): Die Wissenschaft vom Wert. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (1985): Zum Problem der Bedürfnisse. In: ders.: Gesammelte Schriften, Band 12. Frankfurt a. M.: S. Fischer, S. 252–255.
- Kernberg, Otto F. (1978): Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner (2000): Identität. [www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968](http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968) (Abfrage: 01.06.2025).
- King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2021): Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche. Berlin: Suhrkamp.
- Kläber, Mischa (2013): Moderner Muskelkult. Zur Sozialgeschichte des Bodybuildings. Bielefeld: transcript.
- Kleiner, Marcus S. (2007): Wer küsst den Froschkönig heute? Die Medienkulturkritik von Theodor W. Adorno. In: Winter, Rainer/Zima, Peter V. (Hrsg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 129–158.
- Klopotek, Felix/Scheiffele, Peter (Hrsg.) (2016): Zonen der Selbstoptimierung. Berichte aus der Leistungsgesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz.
- Krebs, Moritz (2022): Kritik der Optimierung. Versuch über die politische Ökonomie der Zeitlichkeit. In: Burghardt, Daniel/Krebs, Moritz (Hrsg.): Verletzungspotenziale. Kritische Studien zur Vulnerabilität im Neoliberalismus. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 67–80.
- Lederer, Katrin (1979): Bedürfnisse. Ein Gegenstand der Bedürfnisforschung. In: Meyer-Abich, Klaus Michael/Birnbacher, Dieter (Hrsg.): Was braucht der Mensch, um glücklich zu sein? Bedürfnisforschung und Konsumkritik. München: C. H. Beck, S. 11–29.
- Marcuse, Herbert (1975): Theorie und Praxis. In: Marcuse, Herbert: Zeit-Messungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 21–36.
- Marx, Karl (1857/1961): Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 13. Berlin: Dietz, S. 615–642.
- Marx, Karl (1867/1962): Das Kapital. Bd. 1: Der Produktionsprozess des Kapitals. Reihe: Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 23. Berlin: Dietz.
- Maschewski, Felix/Nosthoff, Anna-Verena (2021): Smarte Optimierung im digitalen Kontrollregime. In: Hauser, Thomas/Merz, Philippe (Hrsg.): Vom Bürger zum Konsumenten. Wie die Ökonomisierung unser Leben verändert. Stuttgart: Kohlhammer, S. 141–153.
- Maslow, Abraham (1943): A Theory of Human Motivation. In: Psychological Review 50, H. 4, S. 370–396.
- Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Eine Einführung. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–28.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS.
- Nymoan, Ole/Schmitt, Wolfgang M. (2021): Influencer. Die Ideologie der Werbekörper. Berlin: Suhrkamp.
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, H. 1, S. 131–158.
- Postone, Moishe (1993/2003): Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft. Freiburg: Ça ira.
- Rausch, Heinz (Hrsg.) (1968): Zur Theorie und Geschichte der Repräsentation und der Repräsentativverfassung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Resch, Christine (2007): Über die Strukturähnlichkeit von instrumenteller Vernunft und astrologischem Denken: Zur Ideologiekritik des „unternehmerischen Selbst“. In: Winter, Rainer/Zima, Peter V. (Hrsg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 235–258.
- Röcke, Anja (2021): Soziologie der Selbstoptimierung. Berlin: Suhrkamp.
- Scheller, Jörg (2010): No Sports! Zur Ästhetik des Bodybuildings. Stuttgart: Franz Steiner.
- Seeliger, Martin/Sevignani, Sebastian (Hrsg.) (2021): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Sonderband Leviathan 37. Baden-Baden: Nomos.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

- Straub, Jürgen (2019): Das optimierte Selbst. Kompetenzimperative und Steigerungstechnologien in der Optimierungsgesellschaft. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Strick, Simon (2021): Rechte Gefühle. Affekte und Strategien des digitalen Faschismus. Bielefeld: transcript.
- Theweleit, Klaus (1977/2019): Männerphantasien. Berlin: Matthes & Seitz.
- Thomas, Tanja/Langemeyer, Ines (2007): Mediale Unterhaltungsangebote aus gesellschaftskritischer Perspektive. Von der Kritik an der Kulturindustrie zur Analyse der gegenwärtigen Gouvernamentalität. In: Winter, Rainer/Zima, Peter V. (Hrsg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 259–282.
- Ullrich, Wolfgang (2019): Selfies. Berlin: Wagenbach.
- Ypi, Lea (2012): Global Justice and Avant-Garde Political Agency. Oxford: Oxford University Press.
- Zepf, Siegfried (1995): Bedürfnisstrukturen und gesellschaftliche Produktionsweise. Über die reelle Subsumtion des Menschen unter den Selbstverwertungsprozeß des Kapitals. In: Zepf, Siegfried (Hrsg.): Diskrete Botschaften des Rationalen. Psychoanalyse jenseits des Common sense. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 29–56.

### ***Bildnachweise:***

- (1) Sophia Thiel: [www.instagram.com/p/ChnKAC-rj0m/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/ChnKAC-rj0m/?img_index=1) (Abruf: 25.10.23)
- (2) Sascha Huber: [www.instagram.com/p/CF42WMggu0b/](https://www.instagram.com/p/CF42WMggu0b/) (Abruf: 25.10.23)

# Bildungsräume des Widerstands in digitalen Spielen

Tim Homrighausen

## 1 Einleitung

Die unmittelbare und allumfassende Präsenz des Digitalen in den unterschiedlichen Bereichen des Lebens kann längst nicht mehr bestritten werden – genauso wenig wie der Einfluss von digitalen Lebenswelten und Lebensrealitäten auf das Menschsein. Damit einher gehen jedoch auch digitale Übergriffe auf die Art und Weise, wie wir unsere Welt verstehen, interpretieren und auf diese reagieren. Vor der Gefahr einer zunehmenden *ökonomischen Überwachung* (vgl. Zuboff 2018) oder einer *digitalen Entmündigung* (vgl. Mühlhoff 2018) wird deshalb bereits gewarnt. Während Zuboff auf die Gefahr einer Entdemokratisierung der Öffentlichkeit hinweist, bezieht sich Mühlhoff auf die einer Anpassung des menschlichen Verhaltens an die Funktionsweisen von Technik.

Der vorliegende Beitrag greift diese Thesen einer Entmündigung der Subjekte auf und versucht, dem entgegenstehende digitale Räume des Widerstands und der Mündigkeit zu skizzieren. Besonders Jugendliche sind in der Phase der Subjektwerdung sensibel für derartige äußere Einflüsse. Insbesondere digitale Spielumgebungen und Spielwelten werden aufgrund des hohen Entwicklungsaufwandes vermehrt von internationalen Firmen und Konzernen entwickelt und programmiert, welche wiederum über die Interaktionsmöglichkeiten der späteren Nutzer\*innen entscheiden können. Auch aktuelle Jugendstudien verdeutlichen hierbei die zunehmende Relevanz von digitalen Medien, insbesondere digitalen Spielen, in den heutigen Lebenswelten von Jugendlichen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022, S. 49 ff.). Demnach stellt sich durchaus die Frage des Einflusses der genannten digitalen Welten auf die Subjektentwicklung der Jugendlichen. Das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse besteht vor allem darin zu explorieren, inwiefern sich Subjekte in durch Algorithmen gesteuerten und dadurch limitierten virtuellen Welten neue Freiräume der Autonomie erschaffen können, in denen diese sich der ökonomischen Entmündigung und vorgegebenen algorithmischen Pfaden entziehen. Häufig handelt es sich bei digitalen Spielen um digitale Räume, auf welche die Erziehungsberechtigten und das Bildungspersonal wenig Einfluss haben. Im Gegenzug versuchen jedoch vor allem Tech-

Firmen und Spieleentwickler\*innen durch den Verkauf von Spielefortschritten, kosmetischen Gegenständen, Prestige-Gegenständen und Spielmechaniken die spielenden Subjekte dazu zu bringen, Geld in digitale Spiele zu investieren und diese zu bestimmten Verhaltensweisen innerhalb und außerhalb von digitalen Spielen zu motivieren. Die Thesen einer digitalen Entmündigung und der Gefahr einer Manipulation des Menschen durch fremdinduzierte Interessen erscheinen somit nicht unbegründet.

Dennoch muss die Auseinandersetzung mit den digitalen Spielwelten keinesfalls unmündig erfolgen. Entsprechend soll dieser Beitrag besonders solche Räume in digitalen Spielen aufzeigen, in denen Transformationen der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse (vgl. Koller 2018) stattfinden können. Denn trotz digitaler Entmündigung und ökonomischer Überwachung existieren, so die These dieses Beitrags, Räume der Bildung und des Widerstands.

So haben Spieler\*innen Möglichkeiten gefunden, digitale Spiele nicht nur passiv zu konsumieren, sondern sich kritisch und reflexiv mit diesen auseinanderzusetzen. Als Reaktion auf derartige Vereinnahmungen existieren unterschiedliche Formen digitalen Widerstands, in denen z. B. Spieleentwickler\*innen boykottiert oder gezwungen werden, ihr Vorgehen zu ändern. Dies kann sich in verschiedenen Formen, wie z. B. „reviewbomben“, Boykott, Aushebeln von zentralen Spielmechanismen sowie im Modifizieren von digitalen Spielen etc. äußern.

Können Subjekte ihre Autonomie und Gestaltungsfähigkeit in digitalen Räumen behaupten, die durch industrielle Interessen und vorgegebene Algorithmen begrenzt werden? Wie vollziehen sich transformatorische Bildungsprozesse in diesen Räumen? Anhand von drei Beispielen („World of Warcraft“, „Warcraft 3“ und „Super Smash Bros.“) wird diese Fragestellung untersucht und das transformativ-bildende Potenzial der Interaktion der Subjekte mit diesen Räumen analysiert. Zu Beginn wird jedoch zunächst die Verwendung des Begriffs *Raum* problematisiert, da sich hier differente Bedeutungen ineinander verschieben (Abschnitt 1). Im darauffolgenden Abschnitt 2 werden dann angelehnt an Kollers Begriff der transformatorischen Bildung Fragen bezüglich des transformativen Potenzials dieser digitalen Räume aufgegriffen, um diese im Anschluss exemplarisch anhand der Spielegemeinschaften zu illustrieren, die zu „World of Warcraft“, „Warcraft 3“ und „Super Smash Bros.“ bestehen (Abschnitt 3). Daran anschließend wird exploriert, ob es sich bei den in diesem Beitrag genannten Prozessen tatsächlich um Prozesse der transformativen Bildung handelt (Abschnitt 4). Im letzten Abschnitt (5) soll dann beantwortet werden, wie sich transformatorische Bildungsprozesse in digitalen Räumen vollziehen.

## 2 Digitale Räume der Spieler\*innen

### 2.1 *Digitale Spiele als gelebte Räume*

Nach dem Medientheoretiker Stephan Günzel können digitale Spiele als Umsetzung von Raumtheorien verstanden werden. Ihm zufolge besitzen Computerspiele die Fähigkeit, immaterielle (Bild-)Räume erfahrbar zu machen. Die Geschichte der Computerspielentwicklung ist – nach Günzel – vornehmlich eine Geschichte der Räumlichkeit (vgl. Günzel 2018, S. 255). Zentral für Günzels Vorstellung von Raum sind die Thesen des französischen Soziologen Henri Lefebvre aus den 1970er und 1980er Jahren. Lefebvre betrachtet Raum als soziales Produkt (vgl. Lefebvre 2006, S. 330). Diese Annahme, den Raum als soziales Produkt zu verstehen, erscheint für den vorliegenden Beitrag vor allem deshalb relevant, da digitale Spiele heutzutage mehr denn je ein soziales Phänomen sind, bei welchem Spieler\*innen und Spieleentwickler\*innen auf der ganzen Welt untereinander und miteinander kommunizieren. Auch die in diesem Beitrag analysierten Spielwelten sind allen voran soziale Räume, in denen Spieler\*innen sozial agieren.

Günzel schlägt anknüpfend an Lefebvre vor, digitale Spiele als „gelebte Räume“ zu verstehen, deren Konstituierung das Resultat einer Verschränkung von bestimmten Weltvorstellungen mit einer Praxis des Spielens ist, welche wiederum durch Regelsysteme eingegrenzt werden (vgl. Günzel 2018, S. 235). Spiele vollziehen sich demnach als „gelebte Räume“ mit einer Eigendynamik der Spieler\*innen als der in ihnen lebenden Akteure.

Weiterhin repräsentierten sich nach Lefebvre auch die gesellschaftlichen Produktions- und Machtverhältnisse im sozialen Raum (vgl. Lefebvre 2006, S. 331). Entsprechend existiert auch zwischen Entwickler\*innen und Spieler\*innen ein Machtgefälle zwischen denen, die die Räume definieren und konstruieren, und denen, welche sie nutzen oder mit ihnen spielen.

Damit soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Vorstellungen der Entwickler\*innen von digitalen Räumen in Spielen mit den „gelebten“ Räumen und der räumlichen Praxis der Nutzer\*innen auseinanderklaffen können. Dies kann entsprechend ein Auslöser von Widerstand sein. Gerade weil sich die Raumvorstellungen der Entwickler\*innen von der gelebten Praxis der Spieler\*innen unterscheiden, entsteht der Konflikt und das Bedürfnis, die eigenen Raumvorstellungen gegenüber den Entwickler\*innen durchzusetzen.

### 2.2 *Konstitution sozialer Räume durch Spieler\*innen und Entwickler\*innen*

Vor dem Hintergrund des Dargelegten ist deshalb von Interesse, wie sich der digitale (Spiel-)Raum dialektisch für die Spieler\*innen untereinander und aus der Interaktion mit den Entwickler\*innen verändert und welche Möglichkeiten zur

Transformation der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse und zur Einflussnahme für die Spieler\*innen möglich sind.

Vergleichbar mit dem Erleben philosophischer Welterzeugungen im Alltag von Menschen werden, so Günzel, auch die Weltenentwürfe von Computerspielen von Spieler\*innen erlebt und als eigene Wirklichkeit akzeptiert (vgl. Günzel 2018, S. 222). Hier stellt sich wiederum die Frage, was passiert, wenn die vorgegebenen Weltentwürfe der Spiele nicht von den Spieler\*innen akzeptiert werden. Denn bei den meisten digitalen Spielen werden die Raumentwürfe, Gesetzmäßigkeiten und Regeln nicht von den Spieler\*innen, sondern stattdessen von den Entwickler\*innen der Spiele definiert und vorgegeben.

Der Medienwissenschaftler Henry Jenkins formuliert zu der Rolle der Spieleentwickler\*innen Folgendes: „Game designers don't simply tell stories; they design worlds and sculpt spaces. It is no accident, for example, that game design documents have historically been more interested in issues of level design than plotting or character motivation“ (Jenkins 2004, S. 212).

So entscheiden Spieleentwickler\*innen durch die Spielraum- und Spielweltgestaltung über die Interaktionsmöglichkeiten der Spieler\*innen und weiterhin auch über den prozeduralen Ablauf der möglichen Interaktionen der Spieler\*innen mit der Spielwelt und mit anderen Spieler\*innen. Dies muss nicht zwangsläufig problematisch sein. Jedoch müssen sich auch die Entwickler\*innen bei der Spieleentwicklung ökonomischen Zwängen unterwerfen und dienen somit als Vermittelnde industrieller und ökonomischer Interessen, welche in die Gestaltung der Spielräume einfließen. Entsprechend ist die Gefahr einer Entmündigung der Subjekte über die Spielwelt gegeben, und die Spielenden sind damit konfrontiert, sich gegenüber industrieller und ökonomischer Vereinnahmung zu behaupten. Cornelia Zobl weist ebenfalls auf die externe Manipulation seitens der Entwickler\*innen in Spielen wie z. B. Fortnite hin und stellt in diesem Zusammenhang fest, dass in Computerspielen, welche explizit versuchen, die Subjekte zu manipulieren, wenig (Spiel-)Raum für eine reflexive Distanzierung und Auseinandersetzung zum Spiel besteht (vgl. Zobl 2024, S. 94).

Dennoch sind die Spielenden keinesfalls machtlos der industriellen Vereinnahmung ausgesetzt. Weder sind alle Spieler\*innen noch jene, die in Spielegemeinschaften partizipieren, der industriellen Manipulation hilflos ausgesetzt oder geben sich dieser rein passiv hin. In einer „Kultur der Digitalität“, wie sie Felix Stalder (2017) beschreibt, verändern sich nämlich auch die Einflussmöglichkeiten der Spieler\*innen auf Prozesse der digitalen Spieleentwicklung und Spielegestaltung. Während die Kultur „vor der Digitalität“ durch eine hohe Filterung von Informationen vor deren Veröffentlichung geprägt war, sei die Kultur der Digitalität eben dadurch geprägt, dass nun jeder Mensch Informationen veröffentlichen könne (vgl. Stalder 2017, S. 24 f.). Dies betrifft unter anderem auch den Bereich der digitalen Spieleentwicklung. Folglich haben auch Spieler\*innen in einer nach Stalder beschriebenen Kultur der Digitalität die Möglichkeit, di-

digitale Spiele zu verändern, ihre Kritik zu äußern, Spiele zu modifizieren und neue Räume zu erschaffen, in denen sie sich fern von den Entwickler\*innen über digitale Spiele austauschen können. Dementsprechend ergibt sich ein Kampf um die Deutungshoheit über die Spielräume der Spieler\*innen – dieser Kampf erfolgt innerhalb und außerhalb der digitalen Spiele selbst.

### 2.3 Beispiele digitaler Bildungsräume

Von besonderer Relevanz für die Bildungs- und Widerstandsprozesse sind in diesem Beitrag demnach die Spielgemeinschaften, in denen sich die Spieler\*innen organisieren. Die besondere Relevanz der Spielgemeinschaft betonte bereits der Kulturanthropologe Johan Huizinga, wenn er beschreibt: „Das Gefühl aber, sich gemeinsam in einer Ausnahmestellung zu befinden, zusammen sich von den anderen abzusondern und sich den allgemeinen Normen zu entziehen, behält seinen Zauber über die Dauer eines einzelnen Spiels hinaus. Der Klub gehört zum Spiel wie der Hut zum Kopf“ (Huizinga 2009, S. 21). Die sozialen Räume der Spielgemeinschaften repräsentieren sich in der Kultur der Digitalität sowohl in Internetplattformen als auch in den digitalen Spielwelten selbst. Iris Laner (2024) betont insbesondere für digitale Spielwelten die Bedeutsamkeit einer geteilten ästhetischen Erfahrung beim gemeinsamen Spielen mit anderen Spieler\*innen, auf welche reflexiv „spielend, fühlend, diskutierend“ (ebd., S. 71) Bezug genommen werden kann. Entsprechend lassen sich auch im gemeinsamen Spiel miteinander Bildungspotenziale und Transformationsprozesse wiederfinden (vgl. ebd.).

Für diesen Beitrag erscheint es damit sinnvoll, folgende Unterscheidung bezüglich der Räume des Widerstandes vorzunehmen:

1. Einerseits existieren Räume *innerhalb* der digitalen Spiele, wie zum Beispiel Spiele-Level, digital-architektonische Strukturen, digitale Landschaften sowie auch eine Palette an bereitgestellten Ausdrucksmöglichkeiten, Interaktionsmöglichkeiten und Chats, welche von den Entwickler\*innen definiert werden.
2. Andererseits existieren Räume *außerhalb* der digitalen Spiele, wie zum Beispiel Community-Foren, Community-Webseiten und andere Kommunikations- und Austauschplattformen, in denen Spieler\*innen in sogenannten Spielgemeinschaften sich über ihre Leidenschaft mit anderen austauschen.

Häufig beinhalten jedoch die Interaktionen und Diskussionen in Räumen außerhalb von digitalen Spielen ebenfalls die Absicht der Veränderung von Räumen innerhalb von digitalen Spielen. In unterschiedlichen Spielgemeinschaften versuchen hier Spieler\*innen, Einfluss auf die Spielräume zu nehmen, sich über neue Interaktionsmöglichkeiten mit dem Spiel auszutauschen und gegebenenfalls

den Entwickler\*innen Rückmeldungen in Bezug auf die Spielwelt zu geben oder sogar Protest zu organisieren.

Prominente Beispiele für die Plattformen der Spielgemeinschaften außerhalb von digitalen Spielen stellen z. B. Reddit, Speedrun.com, Metacritic und Nexus-mods dar. Diese Plattformen dienen neben dem Austausch über digitale Spiele ebenso der Kritik an digitalen Spielen. Je nach Einfluss der Entwickler\*innen über die Spieleplattformen sind jedoch die Möglichkeiten der Kritik eingeschränkt. Auf der Plattform Reddit können Benutzer\*innen zu jedem Thema und jeglichen Interessen eine Community gründen, um sich über diesen Interessensbereich auszutauschen. Einerseits existieren offizielle Reddits, welche von Entwickler\*innen kontrolliert werden, andererseits können die Nutzer\*innen auch von Entwickler\*innen unabhängige Reddits erzeugen. Weiter existieren Plattformen zur Bewertung der Qualität von Spielen. Entsprechend gilt Metacritic als globale Bewertungsplattform für Filme, digitale Spiele, Bücher, Musik oder Fernsehsendungen. Nach Registrierung auf der Plattform kann Kritik oftmals weitestgehend ungefiltert geäußert werden (solange diese nicht die Richtlinien der Plattform verletzt). Dennoch besitzen die Spieler\*innen hier einen Raum der subjektiven Bewertung von Spielen, ohne die externe Kontrolle der Entwickler\*innen befürchten zu müssen. Neben Plattformen zum Austausch oder zur Bewertung von digitalen Spielen existieren ebenso Plattformen zur direkten Modifikation von digitalen Spielen und Spielelementen. Nexus Mods gilt als eine der größten „Modding“-Webseiten. Hier können sogenannte „Mods“, d. h. Modifikationen für sämtliche Spiele heruntergeladen werden, um die Spiele zu verändern. Unabhängig von Nexus Mods existieren auch unabhängige Mod-Entwickler, wie z. B. das Mod „Projekt M“ für das Spiel „Super Smash Bros.“, welches später in diesem Beitrag exemplarisch diskutiert wird. Mods beinhalten kleine Modifikationen von unterschiedlichen Erscheinungsbildern von Objekten oder Charakteren, bis hin zur kompletten Veränderung von Spielmechaniken. Über die herunterladbaren Mods können die Spieler\*innen die digitalen Spiele außerhalb des Einflusses der Entwickler\*innen verändern.

Bei den drei genannten Plattformen handelt es sich vor allem um von Spieler\*innen für Spieler\*innen generierte Räume. Weiter gibt es neben den zuvor benannten Räumen außerhalb der digitalen Spiele auch Interaktionsräume innerhalb von digitalen Spielen, welche je nach Gestaltung der Spielwelt unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bieten. Vor allem in sogenannten digitalen Mehrspielerspielen besitzen die Spieler\*innen vielfältigere Möglichkeiten, mit anderen Spielenden zu interagieren und so auch über die Funktionen des Spiels ihrem Widerstand Ausdruck zu verleihen. Dies ist hierbei ebenfalls von der Form des Spiels abhängig. So besitzen Online-Rollenspiele wie „World of Warcraft“ oder „Final Fantasy 14“ Online-Chat-Funktionen oder Sprachkommunikation, um mit anderen Spieler\*innen in Verbindung zu treten, während sich andere Spiele

auf den Ausdruck über vorprogrammierte „Emotes“, d. h. animierte Aktionen und Emotionen des eigenen Avatars beschränken.

### 3 Bildungsräume des Widerstands in digitalen Spielen

#### 3.1 *Bildungsräume des Widerstands als Ausdruck transformatorischer Bildung*

Nachdem exemplarisch digitale Interaktionsräume der Spieler\*innen innerhalb und außerhalb von digitalen Spielen beschrieben wurden, soll das transformative und bildende Potenzial dieser Räume fokussiert und die Möglichkeit zum Widerstand seitens der Spielenden über diese Räume veranschaulicht werden. Als bildungstheoretischer Rahmen dafür dient das Verständnis transformatorischer Bildung von Hans-Christoph Koller (2018). Relevant erscheint vor allem nachfolgendes Zitat: „Auf eine Formel gebracht lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen [...] mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden“ (ebd., S. 96f.).

Was Koller auf den Begriff der Sprache bezieht, lässt sich genauso auf den Bereich des Spiels oder auf den Kontext der Bildungsräume des Widerstands in digitalen Spielen übertragen. Koller verweist in seinem Beitrag unter Verweis auf Lyotard und Wittgenstein sogar auf den Begriff „Sprachspiele“ (ebd., S. 88). Auch wenn hier nicht *Spiel* im selben Zusammenhang verwendet wird, soll für den Zweck dieses Beitrages zur Illustration Kollers Zitat folgendermaßen umformuliert werden: Die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen kann gedacht werden als ein innovatorisches bzw. paralogisches *Spielgeschehen*, bei dem neue *spielerische* Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der *Spielarten* gerecht zu werden.

In diesem Fall besteht die transformatorische Bildungsleistung der Spieler\*innen in der Entwicklung neuer Ausdrucksformen und Räume zur Artikulation des eigenen Widerspruchs im Spielgeschehen. Wenn sich der (Spiel-)Raum, wie von Lefebvre zu Anfang erwähnt, sozial konstituiert, so könnte besonders über die von Spieler\*innen geschaffenen Räume der Widerstand erfolgen und neue Arten, zu spielen, entstehen. Jedoch sind die Interaktionsräume in digitalen Spielen, wie bereits zu Anfang erwähnt, zumeist durch die Entwickler\*innen vordefiniert und eingegrenzt. Für die Ermöglichung von transformativen Bildungsprozessen stellt sich demnach neben der Frage, welche Intentionen in der Begrenzung des Spielraumes seitens der Entwickler\*innen verfolgt werden, allen voran die Frage, welche freien spielerischen Möglichkeiten des Ausdrucks die Spieler\*innen besitzen. Denn diejenigen, welche die Deutungshoheit über den

Raum der Möglichkeiten besitzen, definieren auch die Vorstellungen des möglichen Raumes. Indem die Entwickler\*innen die Regeln, Gesetze und Interaktionen im digitalen Spiel programmieren, definieren diese den späteren Interaktionsraum und die möglichen Spielzüge der Spieler\*innen. Dieser Möglichkeitsraum kann von den Spieler\*innen nicht ohne Weiteres verändert werden. Die Spieler\*innen können u. a. dreierlei Strategien anwenden: 1. Sie erschaffen eigene neue Räume außerhalb des Spiels (über z. B. Community-Webseiten oder Foren), um ihrem Widerstand Ausdruck zu verleihen. 2. Sie nutzen Räume innerhalb von Spielen, um die Entwickler\*innen dazu zu bringen, den Spielraum entsprechend den Interessen der Spieler\*innen anzupassen. 3. Sie modifizieren den Möglichkeitsraum der Entwickler\*innen innerhalb des Spiels entsprechend den eigenen Bedürfnissen (über Mods oder das Aushebeln von Spielmechaniken). In Anbetracht dieser Dreiteilung ist es sinnvoll, Beispiele zu betrachten, die diese Argumentation stützen. Die drei genannten Formen des „Widerstands“ sollen nachfolgend exemplarisch anhand von realweltlichen Szenarien erläutert werden. Hierzu wird anhand von drei Beispielen der Spielegemeinschaften der digitalen Spiele „Warcraft 3“, „World of Warcraft“ und „Super Smash Bros.“ veranschaulicht, inwiefern sich Spieler\*innen eigene Räume des Widerstands und der kreativen Gestaltung erschaffen haben, um sich den Grenzen der Spieleentwickler\*innen zu entziehen. Zuerst wird exemplarisch am Spiel „Warcraft 3“ beschrieben, wie Räume *außerhalb* des Spiels genutzt werden, um dem Widerstreit der Spielarten gerecht zu werden und die Spielräume und Möglichkeiten innerhalb von digitalen Spielen zu verändern. Das zweite Beispiel „World of Warcraft“ dient der Veranschaulichung, wie Spieler\*innen über die Nutzung von Mechanismen *innerhalb* von digitalen Spielen ihren Widerstreit demonstrieren und eine Reaktion der Entwickler\*innen erzwingen können. Das letzte Beispiel „Super Smash Bros.“ wiederum konzentriert sich vorrangig auf die *kreative Veränderung und Modifikation* von digitalen Spielen, um sich die Räume der Entwickler\*innen anzueignen.

### 3.2 *Widerstand über Boykott in Räumen außerhalb von digitalen Spielen am Beispiel von „Warcraft 3“*

Das erste Beispiel von Räumen des Widerstands in Zusammenhang mit digitalen Spielen bezieht sich auf das Echtzeit-Strategiespiel „Warcraft 3“, welches 2002 veröffentlicht wurde und sich besonderer Beliebtheit in der Gamingszene erfreute. Das Spiel war unter anderem wegen seines Karten-Editors beliebt, mit welchem Spieler\*innen eigene Spielwelten und Spielformate erstellen und programmieren konnten. Aufgrund der umfangreichen Gestaltungsmöglichkeiten und der Option der Kreation eigener Spielwelten und Spielformate entstanden durch die Warcraft-3-Spielegemeinschaft verschiedene Internetplattformen und Webseiten, welche sich besonders mit dem Erstellen von eigenen Spielwelten, Spielkampagnen und Spielformaten beschäftigten. Auch noch mehrere Jahre

nach Veröffentlichungen des Originalspiels wurden und werden auf Community-Webseiten wie „The Hive Workshop“ (2023) kontinuierlich Inhalte seitens der Spielergemeinschaft für das Spiel erstellt.

Den Auslöser für den Widerstand der Spielergemeinschaft bildete die Beschneidung liebgewonnener Funktionen und Freiheiten des Karten-Editors nach der Ankündigung einer Neuauflage des Klassikers „Warcraft 3“ auf der hauseigenen Messe des Spieleentwicklers, Activision Blizzard, der sogenannten „BlizzCon“, unter dem Titel „Warcraft 3: Reforged“ im Jahr 2018. Als das Spiel 2020 schließlich veröffentlicht wurde, fehlten viele von der Spielergemeinschaft geschätzte Features sowie Funktionen zur Erstellung von eigenen Spielkampagnen mittels des beliebten Karten-Editors. Weiterhin wurde der Zugang zur alten 2002er-Version des Spiels und die Unterstützung des Spiels für die Spieler\*innen beendet.

Als Reaktion und Widerstand nutzte die Warcraft-3-Community die zuvor genannten digitalen Kommunikations- und Austauschräume außerhalb digitaler Spiele (u. a. Reddit, Metacritic und andere Plattformen, wie z. B. MMO-Champion) zum Ausdruck von Kritik und Boykottaufrufen sowie für den Hinweis, das Spiel kollektiv zu reklamieren und in großen Massen Kritik gegenüber Activision Blizzard Entertainment zu organisieren. Diese Vorgehensweise wurde bereits zuvor in diesem Beitrag unter dem Stichwort „reviewbomben“ behandelt. Auf einschlägigen Spieleneuws-Seiten machte das Spiel deshalb sogar Schlagzeilen als das „am schlechtesten bewertete“ Spiel auf z. B. Metacritic (vgl. Macgregor 2020). Zum jetzigen Zeitpunkt (13.09.2023) hat das Spiel „Warcraft 3“ auf der Plattform Metacritic 29.234 negative Nutzerbewertungen (94% aller Nutzerbewertungen auf Metacritic), welche nicht aus binären Positiv/Negativ-Bewertungen, sondern aus ausführlichen Kommentaren zur Qualität des Spiels aus mindestens einem Satz bestehen. In den verschiedenen Kommentaren äußern die Nutzer\*innen ihre Frustration und Kritik gegenüber den Spieleentwickler\*innen und rufen zukünftige Nutzer\*innen dazu auf, das Spiel nicht zu kaufen (vgl. Metacritic 2023). Der dargestellte Aktionismus der Spieler\*innen resultierte schlussendlich in einer Rückmeldung seitens Activision Blizzard, welche sich bei den Spieler\*innen entschuldigte und zudem versprachen, Verbesserungen am Spiel durchzuführen. Trotzdem war die Spielergemeinde nicht mit der Entschuldigung zufrieden (vgl. Kim 2023).

Anhand der Spielergemeinde der Spiels „Warcraft 3“ und deren Reaktion auf die Entwickler\*innen wird deutlich, wie digitale Räume außerhalb von digitalen Spielen genutzt werden können, um die Entwickler\*innen zu zwingen, die Spielräume innerhalb von digitalen Spielen anzupassen und zugunsten der Interessen der Spieler\*innen zu verändern. Auch wenn die Kritik auf von Spieler\*innen generierten Plattformen nicht zwangsläufig zu einer Veränderung der Spielräume führt, könnte die Auflehnung gegenüber den Entwickler\*innen und die Entäußerung von Widerstand und Missfallen einen Hinweis auf transformative

Bildungsprozesse geben. Da sich durch die Konfrontation mit Veränderungen der Spielwelt das spielende Subjekt mit einem Bruch konfrontiert sieht, verändert sich das Verhältnis zur digitalen Spielwelt und dem spielenden Selbst. Die Spielenden entziehen sich über ihren Kaufboykott der äußeren Vereinnahmung und schaffen auch in der Spielgemeinschaft ein Bewusstsein, eine Sensibilität für derartige Verführungen und Entmündigungen. Am Beispiel der Spielgemeinschaft von „Warcraft 3“ zeigt sich demnach transformatives Bildungspotenzial. Dieses Potenzial besteht 1. in der Entäußerung der eigenen Kritik und dem daraus resultierenden kollektiven Austausch in der Spielgemeinschaft, 2. in der kollektiven Organisation eines Boykotts an den Spieleentwickler\*innen und 3. in der kreativen Schöpfung einer eigenen spielbezogenen Form des Ausdrucks von Widerstand.

### 3.3 *Widerstand über Spielmechaniken in Räumen innerhalb von digitalen Spielen am Beispiel von „World of Warcraft“*

Das zweite Beispiel zeigt digitalen Widerstand innerhalb von digitalen Spielen mittels der im Spiel integrierten Mechanismen anhand des Online-Massively-Multiplayer-Online-Role-Playing-Spiels (MMORPG) „World of Warcraft“. Im Gegensatz zu dem ersten Beispiel, in dem Widerstand und Widerspruch vor allem über Foren und Internetplattformen organisiert wurde, welche nicht unmittelbar mit der digitalen Spielwelt zusammenhängen, wird in diesem Fall der Widerspruch der Spieler\*innen über die Mechanismen der Spielwelt selbst ausgedrückt. Dies kann unter anderem mit der Form des Spiels zusammenhängen, da es sich bei dem Spiel „World of Warcraft“ um ein MMORPG handelt, welches vor allem auf soziale Interaktionen zwischen einer großen Menge von Spieler\*innen ausgelegt ist.

Der Widerstand der Spielgemeinschaft formierte sich, ähnlich wie zuvor bei dem Spiel „Warcraft 3“, als Reaktion auf die industrielle Vereinnahmung der Spielwelt durch unerwünschte Veränderungen seitens des Spieleentwicklers. Vor der Veröffentlichung einer Erweiterung des Spiels „World of Warcraft: The Burning Crusade Classic“ im Mai 2021 wurde den Spieler\*innen die Möglichkeit der Vorbestellung einer sogenannten „Deluxe Edition“ angekündigt, welche es den Spieler\*innen ermöglichte, ein besonderes Reittier für den eigenen digitalen Spiel-Avatar käuflich zu erwerben. Diese Entscheidung stieß bei der Spielgemeinschaft auf einen großen Widerstand und massive Kritik. Während die spezielle Edition von einem Teil der Spielgemeinschaft erworben wurde, löste die Einführung der Edition bei einem anderen Teil der Spielerschaft großen Widerstand aus. Als Reaktion auf die unbeliebte Änderung nutzten Spieler\*innen das im Spiel integrierte „Emote“ „/spit“ oder auch „/spucken“, um Spieler\*innen anzuvisieren, welche sich im Spiel auf den Deluxe-Editions-Reittieren fortbewegten. Manche Spieler\*innen entwickelten zusätzlich selbstprogrammierte Skripte bzw. Spielerweiterungen,

welche automatisiert das /spit-Emote ausführen, sobald sich eine Spieler\*in mit dem besagten Reittier nähert (vgl. Cortyn 2021; Ware 2021).

Auch in dieser Hinsicht verschafften die Spielenden ihrem Widerstand gegenüber den Entwickler\*innen einen Ausdruck mittels der integrierten Spielmechaniken. Kurz darauf wurde zudem das /spit-Emote von dem Unternehmen „Blizzard Entertainment“ entfernt, ohne die Spieler\*innen zu informieren. Ein Zusammenhang zwischen diesen Ereignissen wurde jedoch nie offiziell seitens des Unternehmens bestätigt (vgl. Ware 2021).

Anhand dieses Beispiels wird der Kulturkampf um die Deutungshoheit zwischen Entwickler\*innen und Spieler\*innen über den Möglichkeitsraum der digitalen Spiele deutlich. Dieses Beispiel verdeutlicht ebenfalls, wie auch Räume innerhalb von digitalen Spielen genutzt werden können, um Widerstand gegenüber den Entwickler\*innen und industrieller Vereinnahmung zu demonstrieren. Man kann sicherlich darüber unterschiedlicher Meinung sein, ob ein Widerstand über Spucken erfolgen sollte. Doch trotz negativer Konnotation finden die Spielenden in der Nutzung integrierter Spielmechaniken durchaus eine Ausdrucksform ihrer eigenen Kritik gegenüber der Ökonomisierung der Spielwelt. Entsprechend artikulieren die Subjekte ihren Widerstand über den Raum des digitalen Spiels mittels der Spielmechaniken und äußern ihre Auflehnung gegenüber der industriellen Vereinnahmung. Weiterhin können die Spieler\*innen über den Protest direkte Veränderungen der Spielwelt herbeiführen, und ebenso können die Verhaltensweisen in der Spielwelt reale Auswirkungen in der „realen Welt“ haben. Wittig (2024) beschreibt ähnliche Entgrenzungen, in denen Elemente der spielerischen Welt von „World of Warcraft“ Auswirkungen auf die reale Welt haben, indem z. B. Spielgerichte in realweltliche Kochbücher übertragen werden (vgl. ebd., S. 55f.). Obwohl Wittig hier keine Widerstandsprozesse beschreibt, so zeigt sich in diesem Beispiel doch eine wechselseitige Verschränkung zwischen Spielwelt und „realer Welt“.

### *3.4 Transformative Bildung und kreative Aneignung der Spielwelt über Modifikation am Beispiel von „Super Smash Bros.“*

Neben der Nutzung von Räumen außerhalb und innerhalb von digitalen Spielen, um dem eigenen Widerstand Ausdruck zu verleihen und sich dementsprechend den Fremdeinwirkungen der Entwickler\*innen zu entziehen, existieren andererseits auch kreative und gestalterische Ausdrucksweisen, die eigenen Spielräume und Spielmöglichkeiten zu erweitern. Zuletzt sollen deshalb Prozesse fokussiert werden, welche nicht eine direkte Konfrontation mit den Entwickler\*innen beinhalten, jedoch die Ordnungen und Spielräume der Entwickler\*innen nicht unbedingt widerständig, aber kreativ unterlaufen und verändern. Diese kreative Subversion des Spiels kann unter anderem über den Begriff „Creative Gaming“ beschrieben werden. Unter „Creative Gaming“ beschreibt Andreas Hedrich (2015)

ein Phänomen, welches die kreative Nutzung und Gestaltung von Spielen beschreibt, die ursprünglich nicht intendiert waren. Hedrich beschreibt Phänomene, in denen sich die Spielenden über die ursprünglichen Intentionen und Vorgaben der Entwickler\*innen und deren Regeln hinwegsetzen oder diese ignorieren, um etwas Neues und Eigenes zu erschaffen bzw. zu spielen (vgl. ebd.).

„Creative Gaming“ umfasst nach Hedrich fünf Grundlagen, von welchen jedoch nur vier für das aufgeführte Beispiel als relevant erscheinen. „Creative Gaming“ kann demnach für diesen Zusammenhang folgende vier Formen annehmen: 1. Spielregeln werden ignoriert, 2. es wird mit den Spielen gespielt, d. h. es wird etwas anderes gespielt, 3. Spielelemente werden als Werkzeuge in anderen Spielen genutzt oder 4. Spiele werden in ihrer Spielart verändert (vgl. ebd.).

Alle genannten Elemente des „Creative Gaming“ können beim sogenannten „Modding“ in digitalen Spielen wiedergefunden werden. Sogenannte „Mods“ beinhalten Modifikationen, welche über das Grundspiel hinausgehen. Modding-Communitys erweitern bzw. modifizieren die von den Entwickler\*innen geschaffenen Räume mit externen Mitteln. Modding-Communitys verändern das Spiel mit eigens erstellten Skripten, 3D-Modellen, Spielmechaniken etc. In dieser Hinsicht werden sogenannte „Modder“ selbst zu Entwickler\*innen und erzeugen eigene Spielräume durch die Modifizierung von digitalen Spielen und tauschen sich über das Modding in Räumen der Spielegemeinschaft, wie z. B. Nexusmods, Reddit etc., außerhalb des Spiels aus. Durch die externe Modifikation und komplette Veränderung der virtuellen Räume der Entwickler\*innen können Modding-Communitys besonders schnell in Konflikte mit den Spieleentwickler\*innen geraten.

Die kreative Auslebung und Modifikation von virtuellen Welten ist hierbei immer mit einer subversiven Auflösung der vorgegebenen Strukturen der Entwickler\*innen verbunden, d. h. die Räume werden subversiv unterlaufen. Der Widerstand der Spieler\*innen kann sogar so weit gehen, dass die Räume der Entwickler\*innen vollständig negiert werden und die von der Spielegemeinschaft modifizierte Version des Spiels zur populärerem und häufiger gespielten Version des eigentlichen Spiels wird, auch wenn dieses von der Intention der Entwickler\*innen abweicht. Das letzte Beispiel stellt ebenjene Form des Widerstands dar. Der Ausgangspunkt des letzten Beispiels ist die Wettkampfszene der Spielegemeinschaft zur Videospielereihe „Super Smash Bros.“

Dieses Spiel kann umgangssprachlich als ein sogenanntes Partyspiel bezeichnet werden, d. h. es herrscht eine lockere Atmosphäre aufgrund vieler Zufallselemente und weniger Wettkampfelemente (Komponenten der vergleichbaren Leistung und des Könnens). Nach der Veröffentlichung des Spiels 1999 in Japan und in der westlichen Welt entwickelte sich kurz darauf eine Wettkampfszene, welche das Spiel nach selbst definierten Regeln spielte (vgl. Smith 2016). Von dieser Spielegemeinschaft wurden sämtliche Partyspielelemente nicht genutzt und bestimmte Spielumgebungen in Wettkampfformaten verboten, um nur solche

Umgebungen zu erlauben, welche ein möglichst faires Spielumfeld ermöglichen. Im Zuge des Modding wurde das wettkampforientierte Mod „Projekt M“ erstellt, welches explizit auf die Wettkampfszene ausgelegt wurde und vor allem solche Elemente enthielt, welche von der Wettkampfszene besonders geschätzt wurden (vgl. Hernandez 2013). Die Spieler\*innen entfremdeten somit das Spiel von seiner ursprünglichen Intention eines lockeren Partyspiels und transformierten es in ein wettkampforientiertes Spiel mit eigenen Regeln und Formaten. Die entstandene Wettkampfszene wurde über lange Zeit von den Spieleentwickler\*innen weder beachtet noch unterstützt.

Auch dieses Beispiel zeigt, wie sich die Spielenden das ursprüngliche Spiel über die Modifikation aneigneten, um sich von den Entwickler\*innen zu distanzieren, welche die Spielräume nicht nach ihren Wünschen gestalten wollten. Durch die Erstellung eigener Turnierformate und Regeln wurde von den Spieler\*innen ein eigener Raum erschaffen, welcher frei vom Einfluss der Entwickler\*innen ist, und in denen diese nach selbstbestimmten Regeln miteinander sozial interagieren können. In dieser Hinsicht entwickelten die Spieler\*innen eigene Ausdrucksformen des Spielens in Konkurrenz zu den etablierten Spielformen der Entwickler\*innen.

#### **4 Zur Normativität der beschriebenen transformativen Bildungsprozesse**

Nachdem nun exemplarisch verschiedene Formen des Ausdrucks von Widerstand und der Gestaltungsfähigkeit der Spielenden beleuchtet wurden, stellt sich zuletzt dennoch die Frage, ob es sich bei den hier betrachteten Formen des Widerstands und des Ausdrucks von Kreativität tatsächlich um transformative Bildungsprozesse handelt. Ein Vorwurf gegenüber dem Begriff der transformatorischen Bildungsprozesse besteht darin, dass aufgrund einer Offenheit in der Angabe der Richtung des Bildungsprozesses sämtliche menschlichen Prozesse als transformative Bildungsprozesse aufzufassen seien. Diese Kritik griff Koller (2016) in seinem Beitrag zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse auf. Dementsprechend ist die Qualität und die Richtung eines transformatorischen Bildungsprozesses keinesfalls willkürlich.

In seinem Beitrag nennt Koller zwei Möglichkeiten, die Frage bzw. Kritik gegenüber den normativen Implikationen des transformatorischen Bildungsbegriffs zu beantworten. Während die eine Möglichkeit beinhaltet, den Bildungsbegriff rein deskriptiv zu betrachten, ohne die normativen Dimensionen einzubeziehen, bestünde die andere Möglichkeit darin, den transformativen Bildungsbegriff so neu zu formulieren, dass dieser um weitere Kriterien hinsichtlich der Qualität und der Richtung des Bildungsprozesses ergänzt werde. Diese zweite Position ist jene, die Koller selbst im Rahmen seiner Arbeiten zum transformatorischen

Bildungsbegriff einnimmt und sich dabei in Übereinstimmung zu Auffassungen von Marotzki und Nohl sieht (vgl. Koller 2016, S. 152 ff.). Während Marotzki (1990) implizit eine Transformation des Selbstbezugs sowie eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit als Qualität und Richtung angebe, seien bei Nohl (2006) Bildungsprozesse durch eine Offenheit für weitere Transformation geprägt. Koller selbst verweist darauf, transformative Bildungsprozesse als solche zu betrachten, in denen der Widerstreit zwischen verschiedenen Diskursarten offengehalten und ein Weg gefunden werde, die eigenen Anliegen zu kommunizieren. Demnach plädiert Koller für den Ansatz, transformative Bildungsprozesse als solche Prozesse zu verstehen, in denen der Umgang mit Widerstreit und Offenheit für weitere Transformation ein zentrales Element ist (vgl. Koller 2018, S. 158 f.).

In Bezug auf seine eigene Position der transformatorischen Bildung als Offenhalten eines Widerstreits formuliert Koller, dass auch das von ihm vorangebrachte Bildungsverständnis insofern normativ konzeptualisiert sei, als nur solche Transformationen es erlaubten, sie als bildend zu verstehen, welche einen artikulierten Widerstreit offenhalten und ebenjene Transformationen, welche versuchten, andere Diskursarten zu annullieren, nicht als Bildungsprozess zu bezeichnen seien (vgl. ebd., S. 159). Im Kontext der digitalen Spiele sind, wie bereits erwähnt, neue Formen des Spielens oder der Kommunikation mit den Entwickler\*innen als Formen der Aufrechterhaltung des Widerstreits zwischen den Diskursarten gemeint. Dementsprechend hätten also nur solche Spielarten ein transformatives Bildungspotenzial, welche nicht die Unterdrückung der Position des Gegenübers, sondern stattdessen ein Offenhalten des Widerstreits beabsichtigten. Dementsprechend erscheinen vor allem Prozesse der Reflexion, des Widerstreits und das Offenhalten für weitere Transformation als zentral, um einen transformativen Bildungsprozess zu kennzeichnen.

Die Momente des Widerstreits und der Reflexion sind vor allem bei den ersten Beispielen gegeben. Denn um überhaupt den Entwickler\*innen widersprechen zu können, müssen die Spieler\*innen zuerst das eigene Spielerlebnis reflektieren und dies in Beziehung zu realweltlichen Prozessen setzen. Erst durch das Auftreten einer Diskrepanzerfahrung im Spiel werden die Spieler\*innen damit konfrontiert, diese Erfahrung zu verarbeiten und das eigene Verhältnis zur Spielwelt und zu anderen Spieler\*innen zu reflektieren. Der daraus resultierende Widerstandsprozess könnte eine Transformation von einem passiven Spielkonsum zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Spiel ermöglichen. Besonders in Bezug auf den Aspekt der Offenheit für weitere Transformation können die zuvor beschriebenen digitalen Räume und Internetplattformen als Möglichkeiten betrachtet werden, die eigenen Positionen zu entäußern und mit anderen Spieler\*innen in Austausch zu treten, um gegebenenfalls die eigenen Positionen und Gedanken infrage zu stellen und das eigene Selbst neu zu transformieren.

Das letzte Beispiel der Modding-Communitys demonstriert eine aktive Auseinandersetzung mit der Spielwelt und beinhaltet eine kreative Gestaltung digita-

ler Räume und Spielwelten, um sich diese anzueignen und etwas Neues zu erschaffen, was nicht von den Entwickler\*innen fremd-definiert wurde. Entsprechend kann zumindest angenommen werden, dass transformative Bildungsprozesse bei den beschriebenen Beispielen vermutet werden können. Ob es sich jedoch tatsächlich um solche Prozesse handelt, wäre empirisch zu untersuchen. Koller selbst sieht in einer bildungstheoretisch fundierten Biografieforschung Möglichkeiten, solche transformativen Bildungsprozesse expliziter zu untersuchen (vgl. ebd., S. 151).

## **5 Transformative Potenziale der Bildungsräume des Widerstands**

Der vorliegende Beitrag kommt zu dem Schluss, dass die Subjekte in digitalen Spielräumen und Spielwelten keinesfalls einer digitalen Entmündigung ausgesetzt sind und sehr wohl Möglichkeiten besitzen, sich reflexiv mit den zuvor geschilderten digitalen Räumen auseinanderzusetzen. Die digitalen Räume können sogar selbst zu Orten der Bildung werden und entsprechend transformative Bildungsprozesse einleiten.

Die von Spieleentwickler\*innen gestalteten Spielräume sind keineswegs frei von ökonomischen Intentionen und Überwachungen. Entsprechend finden sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Herrschaftsmechanismen in digitalen Spielen wieder. Als Reaktion können, wie im Beitrag beschrieben, einerseits Online-Spielegemeinschaften, aber auch Foren über Spiele und teilweise auch Spiele selbst Bildungs- und Widerstandsräume außerhalb des Einflusses der Entwickler\*innen und ökonomischer Überwachung darstellen. Diese Räume können folglich explizite Ausdrucksräume des Widerstandes gegenüber den Entwickler\*innen werden.

In diesem Beitrag wurden entsprechend drei Formen dieses Widerstands skizziert: die Erschaffung eigener (Bildungs-)Räume außerhalb des digitalen Spiels (über z. B. Internetplattformen), die Nutzung von existierenden Räumen innerhalb von digitalen Spielen, um den eigenen Widerstand zu entäußern oder die Modifizierung des Spiels selbst, um die Spielwelt den eigenen Bedürfnissen anzupassen (über Mods). Vor allem durch die Räume außerhalb der Spiele können Spielende ihr Verständnis und Verhältnis zur Spielwelt transformieren, um daraufhin gestaltend auf das Spiel einzuwirken. Das Resultat kann zudem eine kreative Aneignung und Modifikation oder das subversive Unterlaufen von Spielräumen sein. Die Spielegemeinschaften erschaffen somit neue Räume der Auseinandersetzung, wenn der Möglichkeits- und Interaktionsraum der eigentlichen digitalen Spiele und Spielwelten begrenzt ist. Über Spieleforen kann sich dann ebenfalls auf kreative und kritische Weise mit Spielen auseinandergesetzt werden.

Jedoch muss ebenfalls erwähnt werden, dass sich auch in diesen von den Spielenden generierten Räumen industrielle Interessen mehr oder weniger verdeckt einschleichen und auch hier Entwickler\*innen stets versuchen, ihren Einfluss über die von den Spieler\*innen generierten Räume zu erweitern.

Dieser Beitrag sollte veranschaulichen, ob sich in digitalen Spielwelten transformatorische Bildungsprozesse vollziehen können und wie sich dies konkret äußern könnte. In einer Auseinandersetzung mit Oevermann erklärt Koller, dass die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vor allem daran interessiert sei, „innovative Momente in der Entwicklung individueller Denk- und Handlungsweisen zu beschreiben“ (vgl. Koller 2018, S. 112). Dieser Beitrag sollte deshalb aufzeigen, dass trotz fremdgestalteter Spielwelten durchaus Möglichkeiten der autonomen Gestaltung dieser Spielräume bestehen und die Spielenden kontinuierlich auf gestalterische und widerständige Weise ihre eigene Autonomie behaupten können. Digitale Spielwelten sind im Vergleich zu *realweltlichen* Räumen in ihrer Funktionsweise, ihren Gesetzmäßigkeiten und ihren Interaktionen stärker als andere Bereiche fremdbestimmt, da diese Spielräume von Entwickler\*innen erschaffen wurden. Dieser Beitrag sollte deshalb zeigen, dass sich auch Transformationen und Widerstände innerhalb dieser digitalen Räume dementsprechend anders vollziehen und die Gesetzmäßigkeiten und Beschränkungen der Spiele innovativ genutzt werden müssen, um autonom zu handeln. Generell ist das Potenzial dieser Bildungsräume jedoch noch wenig erforscht. Entsprechend bieten die Einsichten auch einen Anstoß dafür, den Raum der digitalen Spiele zukünftig in bildungstheoretischen Perspektiven weiter zu explorieren. Denn eine bildungstheoretisch fundierte biografische Untersuchung der konkreten Bildungsprozesse in diesen Spielgemeinschaften, wie sie Koller beschreibt, steht derzeit noch aus und erscheint erforschenswert.

## Literatur

- Cortyn (2021): „Auch im modernen WoW streicht Blizzard das ‚Spucken-Emote‘. [www.mein-mmo.de/wow-blizzard-spucken-emote-gestrichen/](http://www.mein-mmo.de/wow-blizzard-spucken-emote-gestrichen/) (Abfrage:01.06.2025).
- Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.) (2021): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. 10. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feige, Daniel Martin/Ostritsch, Sebastian/Rautzenberg, Markus (Hrsg.) (2018): Philosophie des Computerspiels. Theorie – Praxis – Ästhetik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Günzel, Stephan (2018): Raum. In: Feige, Daniel Martin/Ostritsch, Sebastian/Rautzenberg, Markus (Hrsg.): Philosophie des Computerspiels. Theorie – Praxis – Ästhetik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 221–240.
- Hedrich, Andreas (2015): Potentiale eines kreativen Umgangs mit Computerspielen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. [www.kubi-online.de/artikel/potentiale-eines-kreativen-umgangs-computerspielen](http://www.kubi-online.de/artikel/potentiale-eines-kreativen-umgangs-computerspielen) (Abfrage: 01.06.2025).
- Hernandez, Patricia (2013): How To Play Project M, The Best Smash Bros. Mod Around. [www.kotaku.com/how-to-play-project-m-the-best-smash-bros-mod-around-1480425952](http://www.kotaku.com/how-to-play-project-m-the-best-smash-bros-mod-around-1480425952) (Abfrage: 01.06.2025).

- Hive Workshop (2023): Hive Workshop. [www.hiveworkshop.com/](http://www.hiveworkshop.com/) (Abfrage: 01.06.2025).
- Huizinga, Johan (2009): Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 21. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Jenkins, Henry (2004): Game Design as Narrative Architecture. In: Wardrip-Fruin, Noah/Harrigan, Pat (Hrsg.): First Person. New Media as Story, Performance, and Game. Cambridge, Mass: MIT, S. 118–130.
- Kim, Matt (2020): Blizzard Responds to Warcraft 3: Reforged Fan Feedback. [www.ign.com/articles/blizzard-responds-to-warcraft-3-reforged-fan-feedback](http://www.ign.com/articles/blizzard-responds-to-warcraft-3-reforged-fan-feedback) (Abfrage: 01.06.2025).
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laner, Iris (2024): Gemeinsam die Welt retten. Zusammen spielen als Antwort auf die Probleme pädagogischer Vereinzelung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Ludifizierung und Gamification. Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 59–73.
- Lefebvre, Henri (2021): Die Produktion des Raums. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. 10. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 330–342.
- Macgregor, Jody (2020): Warcraft 3 Reforged has the lowest user score for a game on Metacritic. [www.pcgamer.com/warcraft-3-reforged-has-the-lowest-user-score-for-a-game-on-metacritic/](http://www.pcgamer.com/warcraft-3-reforged-has-the-lowest-user-score-for-a-game-on-metacritic/) (Abfrage: 01.06.2025).
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf) (Abfrage: 01.06.2025).
- Metacritic (2023): Warcraft III: Reforged. User Reviews. [www.metacritic.com/game/warcraft-iii-reforged/user-reviews/?platform=pc](http://www.metacritic.com/game/warcraft-iii-reforged/user-reviews/?platform=pc) (Abfrage: 13.09.2023).
- Mühlhoff, Rainer (2018): Digitale Entmündigung und User Experience Design. Wie digitale Geräte uns nützen, tracken und zur Unwissenheit erziehen. In: Leviathan 46, H. 4, S. 551–574.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Smith, Wynton (2016): The genesis of Smash Bros.: From basements to ballrooms. [www.espn.com/esports/story/\\_id/14572208/basements-ballrooms](http://www.espn.com/esports/story/_id/14572208/basements-ballrooms) (Abfrage: 01.06.2025).
- Stalder, Felix (2017): Grundformen der Digitalität. In: agora42 9, H. 2, S. 24–29.
- Wardrip-Fruin, Noah/Harrigan, Pat (Hrsg.) (2004): First Person. New Media as Story, Performance, and Game. Cambridge, Mass: MIT.
- Ware, Justin (2021): Blizzard Remove The /Spit Emote From Burning Crusade Classic. [www.gfnitiesports.com/world-of-warcraft/blizzard-remove-the-spit-emote-from-burning-crusade-classic/](http://www.gfnitiesports.com/world-of-warcraft/blizzard-remove-the-spit-emote-from-burning-crusade-classic/) (Abfrage: 01.06.2025).
- Wittig, Steffen (2024): Die Machtsphäre des (digitalen) Spiels – ‚World of Warcraft‘ und der Blick des Dritten. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Ludifizierung und Gamification. Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 41–58.
- Zobl, Cornelia (2024): Wer hat Angst vor Fortnite? Manipulation in Computerspielen und die Frage nach der Voraussetzung von Bildungsprozessen. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Ludifizierung und Gamification. Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 74–97.
- Zuboff, Shoshana (2018): The Age of Surveillance Capitalism. Frankfurt a. M., New York: Campus.

# Autor\*innen und Herausgeber\*innen

*Böder, Tim*, Dr., Associated Lecturer am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Jugendkulturelle Ausdrucksformen und politische Positionierungen im Kontext von Migration und Ungleichheit, verkörperte Bildung im postdigitalen Wandel von Raum-Zeit-Relationen, Ansätze praxeologischer, struktur- und morphogenetischer Sozialisations- und Bildungstheorie. [boeder@em.uni-frankfurt.de](mailto:boeder@em.uni-frankfurt.de)

*Dobmeier, Florian*, M. A., M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Wissens- und Wissenschaftsforschung zu Modi der Pädagogisierung; sinnrekonstruktive Semantik- und Kontexturanalytik; differenztheoretische Perspektiven auf erzieherische Operativität, Sozialität und Anthropologie; allgemeindidaktische Zeigeforschung und bildungstheoretische Agnotologie. [florian.dobmeier@uni-tuebingen.de](mailto:florian.dobmeier@uni-tuebingen.de)

*Emmerich, Marcus*, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität und Diversität an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Bildungssystem und Gesellschaft, Schul- und Schulentwicklungsforschung, qualitative Methoden. [marcus.emmerich@uni-tuebingen.de](mailto:marcus.emmerich@uni-tuebingen.de)

*Engel, Juliane*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, erziehungswissenschaftliche Digitalitätsforschung, gesellschaftskritische Theoriebildung zu Fragen des Klimawandels und des postdigitalen Anthropozäns. [j.engel@em.uni-frankfurt.de](mailto:j.engel@em.uni-frankfurt.de)

*Fuchs, Thorsten*, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Historisch-systematische Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, Wissenschaftstheorie und Methodologie erziehungswissenschaftlicher Forschung, insbesondere qualitative Bildungs- und Biografieforschung. [tfuchs@uni-koblenz.de](mailto:tfuchs@uni-koblenz.de)

*Goldmann, Daniel*, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Schultheoretisch informierte qualitativ-rekonstruktive Forschung in den Themen Schulentwicklung, Lehrer\*inneninteraktion, unterrichtliche Vermittlungs- und Reflexionsprozesse, Reflexionen zum Verhältnis von Methodologie und Metatheorie. [daniel.goldmann@uni-tuebingen.de](mailto:daniel.goldmann@uni-tuebingen.de)

*Hofbauer, Susann*, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fächergruppe Allgemeine Erziehungswissenschaft der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, insbesondere Theorieentwicklungen bzw. Ein- und Ausschlüsse von Wissen, Forschungskulturen der Erziehungswissenschaft(en) und Bildungsforschung im europäischen Raum, Wissensverwendungs- und Diskursforschung. [hofbauer@hsu-hh.de](mailto:hofbauer@hsu-hh.de)

*Homrighausen, Tim*, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Digitalität und Bildung, digitales Spielen und Bildungs- und Lernprozesse. [tim.homrighausen@ph-freiburg.de](mailto:tim.homrighausen@ph-freiburg.de)

*Jörissen, Benjamin*, Prof. Dr., Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung/UNESCO Chair in Digital Culture and Arts in Education an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Kultur- und Medienpädagogik, Ästhetische Bildung, Digitale Kultur, Bildungstheorie. [benjamin.joerissen@fau.de](mailto:benjamin.joerissen@fau.de)

*Krebs, Moritz*, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Bildungsphilosophie, Vulnerabilitätsforschung, Ökologische Bildung, Pädagogische Ethik, Kritische Pädagogik. [mkrebs3@uni-koeln.de](mailto:mkrebs3@uni-koeln.de)

*Krückel, Florian*, Dr., Akademischer Rat am Institut für Pädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Technik- und Medienphilosophie, Anthropologie der Digitalität. [florian.krueckel@uni-wuerzburg.de](mailto:florian.krueckel@uni-wuerzburg.de)

*Krüger, Jens Oliver*, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Beratung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Ratgeberforschung, Elternschaft, Schulwahl, Kulturelle Bildung. [jens.oliver.krueger@uni-jena.de](mailto:jens.oliver.krueger@uni-jena.de)

*Lerch, Christophe*, M. A., ehemaliger Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, digitale Vergemeinschaftungen, Engagement junger Menschen, insbesondere unter Bedingungen von Flucht und gesellschaftlicher Exklusion. [christophe.lerch@gmx.de](mailto:christophe.lerch@gmx.de)

*Mattig, Ruprecht*, Prof. Dr., Professor für Systematische Erziehungswissenschaft und Methodologie der Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, ethnografische Bildungsforschung, Sprache und Mehrsprachigkeit, Kosmopolitismus und Global Citizenship Education, Ritual- und Jugendforschung. [ruprecht.mattig@tu-dortmund.de](mailto:ruprecht.mattig@tu-dortmund.de)

*Meseth, Wolfgang*, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung, Politik und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Inklusions- und Heterogenitätsforschung, Theorien des Erziehungssystems, Holocaust-Education/Erziehung nach Auschwitz/Gedenkstättenpädagogik. [meseth@em.uni-frankfurt.de](mailto:meseth@em.uni-frankfurt.de)

*Neubauer, Manuel*, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Bildungsprozesse in Ordnungen der Digitalität sowie Kulturalität und Interkulturalität. [manuel.neubauer@uni-wuerzburg.de](mailto:manuel.neubauer@uni-wuerzburg.de)

*Rader, Timur*, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Ökologische Bildung, Kritische Männlichkeitsforschung und Social Media. [trader1@uni-koeln.de](mailto:trader1@uni-koeln.de)

*Rucker, Thomas*, Prof. Dr., Professor für Erziehungs- und Bildungsphilosophie an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungstheorie, Allgemeine Didaktik, insbesondere Theorie eines erziehenden und bildenden Unterrichts, Pädagogische Ethik und Wissenschaftstheorie. [thomas.rucker@rptu.de](mailto:thomas.rucker@rptu.de)

*Schamel, Liesa*, M. A., ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Psychoanalyse und Solidaritätsforschung. [lschamel@uni-koeln.de](mailto:lschamel@uni-koeln.de)

*Schenk, Sabrina*, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine und Systematische Pädagogik an der Universität Graz. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Subjektivierung in politischen Theorien und Theorien der Kultur, Digitalität und Gesellschaft, Grundbegriffe und Grundlagenprobleme der historisch-systematischen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Diskursanalyse und Diskurstheorie. [sabrina.schenk@uni-graz.at](mailto:sabrina.schenk@uni-graz.at)

*Steffel, Matthias*, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik der Paris Lodron Universität Salzburg. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisch-anthropologische Dimensionen von Erziehung und Bildung, Bildungsphilosophie, Utopieforschung, Ideologiekritik. [matthias.steffel@plus.ac.at](mailto:matthias.steffel@plus.ac.at)

*Weiß, Gabriele*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Kulturelle Bildung, Ästhetische Bildung, Bildungstheorie. [gabriele.weiss@uni-siegen.de](mailto:gabriele.weiss@uni-siegen.de)

*Wiezorek, Christine*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Bildungsprozesse sowie (migrations-)gesellschaftliche und pädagogische Aufwuchsbedingungen junger Menschen, Jugendbiografieforschung und Übergangsrituale im Jugendalter, Menschenrechtsbildung. [christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de](mailto:christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de)

*Wischmann, Anke*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Bildungs- und Biografieforschung, Jugendforschung, Bildung und Ungleichheit, intersektionale und rassismuskritische Perspektiven auf Bildung und Erziehung. [anke.wischmann@uni-flensburg.de](mailto:anke.wischmann@uni-flensburg.de)