



Räumlichkeit und Materialität – Kollektivität und  
Politizität. Ein Vorschlag zur Ausweitung  
medienpädagogischer Kompetenzbegriffe. Ein  
Essay

Valentin Dander

*Kompetenz wird im medienpädagogischen Kontext wie allgemein meist als individuelle Fähigkeit oder Disposition modelliert. Zudem kommt dem Kompetenz-Begriff im Gegensatz zu jenem der Performanz eine vorrangige Rolle zu. Der vorliegende Essay zieht drei theoretische Stränge heran, die diese gängige Perspektive herausfordern: Mit Henri Lefebvre wird der Kompetenzbegriff von Individuen abgezogen und auf das 'Dazwischen' verlagert. Überindividuelle und sedimentierte Raumpraktiken figurieren als Möglichkeitsraum, in welchem der Raum performant 'gelebt' wird. Mit Werner Sesink bestätigt sich diese Betonung gesellschaftlicher Ermöglichungsstrukturen der 'performanten Seite des*

*Könnens'. Zudem erinnert Sesink daran, dass Bildung stets in einer ambivalenten sozialen Position zwischen Vernutzlichung und Selbstzweck verortet ist. Ausgehend von diesen Annahmen stellt sich schließlich mit Christian Grabau und seiner Arbeit zu Pierre Bourdieu die Frage, wie Kollektive entstehen und wie ihre Transformation in enger Verzahnung mit der Transformation von Feldern und ihren Logiken denkbar sind. Schließlich bleibt die Frage zu stellen, ob medienpädagogische Bemühungen sich stärker auf die politische Ebene verlagern müssten, um die Ermöglichungsbedingungen für Kompetenz/Performanz als gesellschaftliches Verhältnis zu Gunsten von Bildungsprozessen zu gestalten.*

## 1. Einleitung

Ist im medienpädagogischen Kontext von Medienkompetenz die Rede, werden bei allen in das Feld Involvierten prompt eine Reihe von Konzepten, Modellen und Vorstellungen evoziert, die das diskursive Feld als ein kreuz und quer vermessenenes und zu überblickendes erscheinen lassen. Dies gilt über die erziehungswissenschaftliche Medienforschung hinaus auch für den medienpädagogischen Diskurs über Praxisfelder sowie für bildungspolitische Debatten um Medienkompetenzförderung – wenn auch sicherlich mit mehr oder weniger differierenden Denkmustern.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dem der Zeitschriftenaussage titelgebenden Begriffspaar Kompetenz und Performanz sozusagen aus dem Hinterhalt. Weder werden Chomsky, noch Habermas oder Baacke bemüht, um mit ihnen oder über sie hinaus den vermessenen Raum erneut zu durchschreiten und mit neuen, vielleicht sogar redundanten Schichten zu überlagern. Um den Diskursraum gewissermaßen mit frischen Augen betreten zu können, mag die Fiktion greifen, dass eine dicke Schneedecke sich über die bestehenden Spuren gelegt habe, sodass keine ausgetretenen Pfade zu sehen seien. Aus dem Hinterhalt

nun nähert sich der Text dieser vermeintlichen Leere und sucht sie explorativ zu durchpflügen – weniger geradlinig, sondern eher in Suchbewegungen, die das Ornament und die Unbestimmtheit nicht scheuen. Nichtsdestoweniger verbindet sich mit diesen Bewegungen die Hoffnung, dass – wenn der Schnee geschmolzen ist – das ein oder andere Häufchen an Theoriebausteinen geblieben sein wird und möglicherweise zu Irritationen etablierter Denk- und Wahrnehmungsweisen zum Kompetenz/Performanz-Komplex beiträgt.

Drei Aspekte stehen dabei im Vordergrund: Wie ist das Verhältnis von sozialem und materiellem (Medien-)Raum zu Kompetenz und Performanz? Was geschähe, wenn Kompetenz/Performanz als überindividuelle Kategorien gedacht würden, die – ähnlich wie Praktiken in der Praxistheorie oder auch wie Subjektivität in subjektivationstheoretischen Ansätzen – nicht mehr exklusiv an die Fähigkeiten oder das Handeln einzelner Subjekte gebunden zu konzipieren wären? Schließlich, ausgehend von den vorhergehenden Überlegungen, müsste sich nicht, wenn einzelne Subjekte als Objekt der (Medien-)Pädagogik zwischen den Fingern zerschmelzen wie Schnee in der Sonne, das pädagogische Bemühen darauf richten, in genau diesem relationalen und multidimensionalen (sozialen, materiellen, symbolisch-medialen etc.) Raum zu intervenieren, um an dieser Stelle Ermöglichungsbedingungen zu schaffen, was Einzelnen aufzubürden eine Zumutung wäre? Müsste der Blick also nicht vielmehr auf Kollektive und politische Perspektiven der Gestaltung medialer sozialer Räume gerichtet werden?

Die letzte Frage ist nicht ausschließlich als rhetorische zu lesen. Der Text ist in der Tat ein Versuch und ob die Schneedecke trägt, ist ungewiss. Im teilweisen schmelzen und erneuten gefrieren des Pulverschnees entsteht womöglich eine angehärtete, krustige Oberfläche: Harsch. Vielleicht aber ist gar zu wünschen, dass die Oberfläche bricht, um überhaupt Spuren zu hinterlassen?

Der Nexus von Kompetenz/Performanz wird im Folgenden aus drei disparaten theoretischen Perspektiven in den Blick genommen. Jede

davon setzt erneut an einer anderen Stelle an, die jeweils auf wenige theoretische Bezugnahmen zugespitzt wurde. Erst im Anschluss wird, gleichsam aus der Vogelperspektive, nachgezeichnet, welche Überschneidungen der gezogenen Spuren sich ablesen lassen. Ausgehend davon werden mögliche Konsequenzen für konzeptionelle Grundorientierungen erziehungswissenschaftlicher Medienforschung gezogen.

## 2. Kompetenz/Performanz räumlicher Praxis

Der "(soziale) Raum [ist] ein (soziales) Produkt". Mit diesem Satz ist das raumtheoretische Programm des französischen Philosophen und Stadtsoziologen Henri Lefebvre (2006: 330) denkbar knapp umrissen. Ausgehend und in Abgrenzung von einer ökonomistischen marxistischen Theorieproduktion formuliert Lefebvre in seinem Werk "Die Produktion des Raums" von 1974 eine prozedurale Raumkonzeption.[1] In dieser fungiert der soziale Raum (und 'Raum' ist hier nicht anders als sozial zu denken) als Platzierungs- und Positionierungsmedium für die "sozialen Reproduktionsverhältnisse" und die "Produktionsverhältnisse" (ebd. 331), welches selbst wiederum relational bestimmt wird. Die Verhältnisbestimmung zusätzlich verkompliziert, "dass der Raum auch bestimmte Repräsentationen dieser doppelten bzw. dreifachen Interferenz der sozialen [...] Verhältnisse enthält. Durch symbolische Repräsentationen hält er sie in einem Zustand der Koexistenz und des Zusammenhalts." (ebd. 332) Die analytische Heuristik, die er in der Folge formuliert und anwendet, besteht in einer Dreiheit, die je aufeinander verweist: räumliche Praxis (wahrgenommener Raum), Raumrepräsentationen (konzipierter Raum) und Repräsentationsräume (gelebter Raum) (vgl. ebd. 333ff.). Interessant ist hierbei nun, dass Lefebvre hinsichtlich der räumlichen Praxis das Folgende formuliert:

"Sie umfasst die Produktion und Reproduktion, speziell Orte und Gesamträume, die jeder sozialen Formation eigen sind, und sichert die Kontinuität in einem relativen Zusammenhalt. Dieser Zusammenhalt impliziert in Bezug auf den sozialen Raum und den Bezug jedes Mitglieds

dieser Gesellschaft zu seinem Raum sowohl eine gewisse *Kompetenz* als auch eine bestimmte *Performanz*." (ebd. 333; Herv. im Orig.)

In einer zugehörigen Fußnote hält Lefebvre explizit fest, dass er sich in der Verwendung dieser Begriffe an Noam Chomsky orientiere, damit jedoch keineswegs eine Unterordnung der Raumtheorie unter die Linguistik nahelegen wolle. In dieser Klarstellung kommt auch die Stoßrichtung zum Ausdruck, die Lefebvre eingangs in seinem Buch skizziert. So richtet sich seine Arbeit u.a. gegen solche theoretischen Arbeiten (genannt werden etwa Foucault, Chomsky, Kristeva, Derrida und Barthes), die im Zuge des *linguistic turn* zu einer Totalisierung des Logisch-Epistemologischen und zugleich zu einer Vernachlässigung des konkreten Materiell-Räumlichen sowie zu einer Auslöschung der Subjekte neigen (vgl. Lefebvre 1991: 3ff.):

"Epistemological thought, in concert with the linguists' theoretical efforts, has reached a curious conclusion. It has eliminated the 'collective subject', the people as creator of a particular language, as carrier of specific etymological sequences. It has set aside the concrete subject" (ebd. 4).

Nun sind diese Anmerkungen m.E. nicht misszuverstehen als der Versuch, ein souveränes Subjekt zu reinstituieren. Wenn Lefebvre von "Praxis" spricht, bezieht er sich nicht auf das bewusste Handeln einzelner Menschen, sondern benennt Raumpraxis zunächst als "Praxis einer Gesellschaft" (2006: 335). Wenngleich im Text auch von der räumlichen "Kompetenz und Performanz, die jedem Mitglied dieser Gesellschaft eigen sind" die Rede ist, so sind diese nicht als individuelle Eigenschaften zu deuten, sondern als ein soziales Faktum, welches sich aus dem komplexen Gefüge des Zusammenwirkens der Praxis (und der zwei Ebenen von Raum und Repräsentation) ergibt.

Bereits knapp 20 Jahre vor dem Erscheinen von "La production de l'espace" entwickelt Lefebvre einen Begriff von Praxis im 1961 erstmals auf Französisch erschienenen, zweiten Band seiner Trilogie "Kritik des Alltagslebens" (vgl. Lefebvre 1977). Natürlich liegen einige Jahre zwischen den Publikationen und die unmittelbare Übertragbarkeit steht in Frage. Trotzdem weist die frühere Schrift bereits Grundzüge eines Denkens auf,

das am Angelpunkt zwischen Marx'schem Denken und dem verorten werden kann, was später mit Poststrukturalismus bezeichnet wurde:

"Nur wenn man bereit ist, der Praxis diese treibende und widersprüchliche (dialektische) Tiefe rückzuerstatten, kann man einige berühmte Formeln von Marx begreifen und aufgreifen. Das gesellschaftliche Leben – das Leben der Gesellschaft und das des Einzelnen – ist seinem Wesen nach gesellschaftliche Praxis. Die Produktion produziert den Menschen. [...] Die Praxis umfasst sowohl die materielle als auch die 'geistige' Produktion, sowohl die Produktion der Mittel als auch die der Ziele und Zwecke, sowohl die Produktion der Instrumente und der Güter als auch die der Bedürfnisse." (ebd. 68)

Wie Karl Marx (vgl. 1890: 328f.) mit der Unterscheidung zwischen lebendiger und toter Arbeit auf den Punkt bringt, sind die Dinge (in dem Fall die Produktionsmittel, d.h. konstantes Kapital) zwar Produkte lebendiger Arbeit, entwickeln aber ein Eigenleben und erlangen dergestalt im Kapitalismus Verfügungsgewalt über die ArbeiterInnen, die zuallererst herstellten. Lefebvres Trennung zwischen einer repetitiven und einer inventiven Praxis wird Judith Butler (vgl. 2014) Anfang der 1990er-Jahre in der Konzeption der "Performativität" aufheben und beide Momente miteinander verschränken.

Was aber haben diese Überlegungen mit medienpädagogischen Zugängen zum Kompetenz/Performanz-Komplex zu tun? Ich versuche einige thesenhafte Zuschnitte vorzunehmen, um den Zusammenhang zu verdeutlichen: Kompetenz muss nicht notwendig als Fähigkeit einzelner Subjekte aufgefasst werden, sondern als das Verhältnis, das sich zwischen den (produzierten, kulturellen) Dingen, den Anderen und dem Selbst aufspannt. Der Raum, verstanden als sozialer Raum, kann mit Lefebvre als jene, nicht ausschließlich materielle oder symbolisch-konzeptionelle Arena dienen, welche selbst genauso auf verschiedenen Ebenen produziert wird, wie sie selbst die Elemente eines solchen 'Kompetenzgefüges' zusammenführt. Jede Reduktion auf etwa die Kompetenz Einzelner, auf eine immaterielle Praxis der (symbolischen) Kommunikation oder auch auf eine, relativ abgeschottet von

gesamtgesellschaftlichen Realitäten existierende, Lebenswelt (vgl. 'Alltagswelt') der beteiligten Subjekte wäre in dieser Perspektive als problematische Verkürzung zurückzuweisen. Im nächsten Schritt nähern wir uns mit Werner Sesink der Frage nach der Medialität und ihrer Rolle in diesem Gefüge an – und versuchen einen ersten Übertrag auf bildungstheoretische Implikationen.

### 3. Die Mittelsphäre: Können (dispositiv) und Können (performant)

In seinem Artikel "Eine kritische Bildungstheorie der Medien" arbeitet sich Werner Sesink (vgl. 2014) an diesem Fragekomplex ab und versucht sich an einer sortierenden Übersicht. In ersten Überlegungen hält er fest, dass seine Betrachtung Medien weniger in Bezug auf ihre Inhalte fokussieren, sondern vielmehr hinsichtlich ihrer "Position und Funktion im Gesamtzusammenhang *das Handeln der Menschen vermittelnder Bedingungen und Strukturen*, in dem also, was ich im Folgenden als *Mittelsphäre* bezeichnen werde." (ebd.: 128; Herv. im Orig.) Die Betrachtung dieser bedingenden Strukturen sei als integraler Bestandteil einer pädagogischen Medientheorie zu denken (vgl. ebd.). Unter "Medium" versteht er in der Folge den "umfassenden Rahmen oder Horizont möglicher Vermittlungen oder das Medium als *Medium der Medien*" (ebd.: 129; Herv. im Orig.). Dieser Möglichkeitsrahmen der Mittelsphäre in-formiert das Verhältnis von Selbst und Welt. In seiner Beschaffenheit als Ermöglichungsraum allerdings ist auch diese Mittelsphäre je als gewordene zu begreifen, die in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen steht (vgl. ebd.: 129f.).

Vor diesem Hintergrund unterscheidet Sesink nun zwischen zwei Arten des Könnens: Können (dispositiv) und Können (performant), die für die Notwendigkeit der Übersetzung des Möglichen in das Tatsächliche stehen, welche – wie er anmerkt – in den Debatten um den Kompetenzbegriff kaum Berücksichtigung fanden (vgl. 130f.; als Gegenbeispiel vgl. Trültzsch-Wijnen 2016: 7ff.). Wenn er nun vom "Zusammenspiel von subjektiven und objektiven Potenzialen" spricht – "die technischen und sachlichen Mittel" wie auch "die kulturellen, politischen, sozialen, rechtlichen und –

vor allem – die ökonomischen Bedingungen" (Sesink 2014: 132) – so erkennen wir hierin einen der Grundgedanken von Lefebvre wieder: Kompetenz und insbesondere ihre Performanz sind im Zusammentreffen von Möglichkeitsdispositionen von Subjekten und gesellschaftlichem Raum oder Dingwelt zu suchen, anstatt nur auf der einen oder andere Seite dieser Relation.

Mit Blick auf Medientechniken als Teil der Mittelsphäre kann dieser Gedanke am Beispiel des leeren Kugelschreibers verdeutlicht werden, der das Schreiben verunmöglicht, obwohl ich (dispositiv) des Schreibens mächtig bin. Ein aktuelleres Beispiel wäre die Bewerbung der Audio-Produktionssoftware Garageband durch Apple: "Mit Touch Bar Features für das MacBook Pro und einem intuitiven, modernen Design kannst du ganz einfach lernen, abspielen, aufnehmen und deine Hits weltweit teilen. Jetzt kannst du wie ein Profi Musik machen." [2] Angesichts dessen "lässt sich mit Fug und Recht sagen, dass mit dem Vordringen der Neuen Medien immer mehr von dem, was "Kompetenz" genannt wird, in die Technik einwandert" (Sesink 2011: 133). Doch erschöpft sich das Bedingungsgefüge nicht in medialen Apparaten.

Die Frage nach einer übergeordneten, "generelle[n] Verfügungsordnung" (ebd. 136) beantwortet Sesink mit dem Verweis auf die produktiven und restriktiven Potenziale, die mit der kapitalistischen Produktionsweise und der mit ihr korrespondierenden bürgerlichen Gesellschaft einhergehen (vgl. ebd. 136ff.). Wie die Realisierung oder Aktualisierung einer dispositiven Fähigkeit von den Ermöglichungsbedingungen abhängig, so sei eben auch die Performanz einer dispositiven (oder auch virtuellen) Arbeitskraft der Lohnarbeitenden von den Eigenlogiken eines kapitalistisch organisierten Arbeitsmarktes abhängig:

"Kein fremder Wille [...] zwingt den Eigentümer der Arbeitskraft, diese zu verkaufen. Es ist allein die Kombination des eigenen Überlebenswillens und der Möglichkeiten, welche die Mittelsphäre ihm anbietet, die ihn dazu zwingt und die virtuelle Freiheit seines Willens zu realer Ohnmacht werden lässt." (ebd. 139)

Die Rolle von Bildungsbestrebungen in diesem Verhältnis besteht nun bekanntlich in einer fundamentalen Ambivalenz zwischen der "freie[n] Entfaltung der subjektiven Potenziale" (ebd.) und der Disziplinierung und Zurichtung dieser Subjekte auf die Bedarfe eines Arbeitsmarkts hin (vgl. etwa Foucault 1994: 173ff.; zu zeitgenössischer 'digitaler' Bildungspolitik vgl. Dander 2018) – und selbst die kreative, innovative, soziale und kritische Selbstentfaltung ist dem Kapital in Zeiten der Hegemonie der "projektbasierten Polis" (Boltanski/Chiapello 2006: 186) notwendige Bedingung zur Produktivkraftentwicklung (vgl. Sesink 2014: 140).

Sesink (vgl. ebd. 140ff.) legt schließlich einige Hoffnung in die Einbildungskraft der Menschen, in den Konstruktionsraum, der in und durch digitale Medien neu entsteht, und in neue, nicht auf Privateigentum gerichtete Produktionsformen digitaler Güter, betont aber die Offenheit des gesellschaftlichen Prozesses. Der vorliegende Text folgt dem Argument hier nicht weiter, sondern sucht, aus dem in sträflicher Kürze Dargelegten, erneut einige Schlüsse zu ziehen.

Zunächst formuliert Sesink mit der Mittelsphäre ein (auf einer räumlichen Metaphorik basierendes) Konzept, das als 'Medium der Medien' das gesellschaftliche Bedingungsgefüge für die Verwirklichung individueller Kompetenzen – in seiner Terminologie: Können (dispositiv) – darstellt und dazwischen vermittelt. Ähnlich wie Lefebvre betont er die Notwendigkeit einer Passung von beiden Seiten, um wirklich und wirksam werden zu können. Ebenso bestätigt er Lefebvres Betonung der Rolle gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion. Neue, digitale Medien nehmen in diesem Gefüge zugleich eine ermöglichende wie eine verhindernde Rolle ein. Im Hinblick auf ihre (dispositive) Gestaltbarkeit und Konstruktionskraft eröffnen sie jedenfalls einen bislang ungekannten Möglichkeitsraum. Ihr Design – in Relation zum Können der Nutzenden – kann auf unterschiedlichen Ebenen Produktion oder Veränderung zulassen (zu integrierten Editors, Meta-Software, Hacking und Modding vgl. Jörissen 2015: 230).

Ebenso wie Bildung nimmt das Moment der Kritik einen ambivalenten Status ein, Subversion sei – mit Koneffke (1969) – aus einer integrierten

Position heraus zu denken. Als Ergänzung dazu ließe sich auf einen älteren Text Sesinks (1999) verweisen, in welchem er den Ort der Bildung innerhalb kapitalistischer Verhältnisse im Marx'schen "Reich der Freiheit" festmacht. Bei Marx heißt es im dritten Band von "Das Kapital":

"Der wirkliche Reichtum der Gesellschaft und die Möglichkeit beständiger Erweiterung ihres Reproduktionsprozesses hängt also nicht ab von der Länge der Mehrarbeit, sondern von ihrer Produktivität und von den mehr oder minder reichhaltigen Produktionsbedingungen, worin sie sich vollzieht. Das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist, aufhört; es liegt also der Natur der Sache nach jenseits der Sphäre der eigentlichen materiellen Produktion. [...] Mit seiner Entwicklung erweitert sich dies Reich der Notwendigkeit, weil die Bedürfnisse; aber zugleich erweitern sich die Produktivkräfte, die diese befriedigen" (Marx 1894: 828).

Übertragen auf unsere Gegenwart könnte das bedeuten: Wenn das Ziel (etwa der Pädagogik) u.a. lauten sollte, Bildung möglichst unabhängig von Kapitalinteressen zu befördern, wären mögliche Faktoren zur Ermöglichung von Bildung bspw. durch Arbeitszeitverkürzung auf allgemeiner Ebene oder durch 'Open Source Software by default' auf Ebene von (Bildungs-)Medien. Diese Bedingung von Bildung könnte gewissermaßen als Disposition zur Herausbildung von Können (dispositiv) und, zumindest der Möglichkeit nach, von Können (performant) verstanden werden und verweist auf den dritten Abschnitt dieses Texts, der schließlich die Frage nach dem Vermögen von Kollektiven in der Sphäre des Politischen stellt.

#### 4. Können wir die Bedingungen für unser Leben ändern?

Wir setzen hierfür an einer dritten, von den beiden vorangegangenen Bezügen deutlich verschiedenen Stelle an. Die Überschrift verweist auf eine Zurückweisung oder zumindest Modifikation des Diktums: "Du musst dein Leben ändern!" Dieses hält uns als Einzelne dazu an, an uns

selbst zu arbeiten und ist als Imperativ formuliert. In der dreifachen Verschiebung der Formulierung – Plural statt Singular, Frage statt Imperativ, Bedingungen für Leben statt dem eigenen Leben – findet sich die Fragestellung des Abschnitts verdichtet.

Christian Grabau bearbeitet die Frage nach der Möglichkeit einer Transformation sozialer Strukturen bzw. von Feldern und korrespondierenden Habitus anhand von Texten von Pierre Bourdieu und sucht darin Spuren für "kollektive pädagogisch-politische" Prozesse (Grabau 2017: 316). Nach Antworten sucht Grabau insbesondere unter Bezugnahme auf einen Text Bourdieus über die Situation in Algerien aus dem Jahr 1961 sowie auf einen späteren über die Erforschung des wissenschaftlichen Feldes. In letzterem spricht Bourdieu von einer für Grabaus Text titelgebenden "kollektiven Konversion", mit der ein ebensolcher Prozess bezeichnet wird: "Der Begriff steht dort für die Möglichkeit ein, die Mechanismen eben dieses Feldes nicht nur zu analysieren, sondern auch zu verändern." (ebd.) Dies sei durch längerfristige Arbeit in einer Gruppe möglich und werde dadurch begünstigt, dass Orte eingerichtet werden, die eine andere Art der Praxis und ihrer Organisation zulassen. (vgl. ebd.: 316f.)

Wie in einigen Bildungstheorien (vgl. Koller 2012: 69ff.) identifiziert auch Bourdieu, und mit ihm Grabau, Krisenerfahrungen als mögliche Auslöser für diese kollektiven Prozesse. Indem etwa "Erfahrungen kollektiver Deklassierungen" (Grabau 2017: 322) in einem spezifischen Feld die Erklärungskraft hegemonialer Deutungsmuster von Ungleichheit brüchig werden lassen, können gegenhegemoniale Interpretationen die Deklassierten kollektivieren und politisieren. Unter Politisierung wird dabei verstanden, dass die Einzelnen in der Gruppe beginnen, die Spielregeln des Feldes abzulehnen und grundlegend zu hinterfragen. Um diese Erfahrungen und die Vergemeinschaftung vormals disparater Einzelner überhaupt auf Dauer organisieren zu können, bedürfen sie schließlich sozialer Orte, die das Einüben anderer Spielregeln zulassen. Somit sind einige Voraussetzung für die Transformation von Denk- und Wahrnehmungsweisen gegeben. Grabau nennt als Beispiele

Demonstrationen oder Besetzungen. (vgl. ebd.: 322ff.) "Es entsteht, wie Bourdieu am Beispiel eines Streiks darlegt, ein gemeinsamer Erfahrungsraum mit eigenen Rhythmen und einer eigenen Zeitlichkeit." (ebd.: 325) Problematisch werde eine solche Entwicklung im Rahmen einer kollektiven Konversion dadurch, dass mit bestimmten Formen der Organisation vielfach Modi der Repräsentation und Machtungleichgewichte einhergehen:

"Es sind letztlich 'Polit-Profis', die das Wort ergreifen und für andere sprechen. Hiermit droht dann aber auch die kollektive Konversion im Sinne des über die Gewöhnung des Körpers geregelten Aufbaus von neuen Formen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zu einem Effekt *manipulativen Handelns* zu werden." (ebd. 331; Herv. im Orig.)

Ausgehend von diesen Überlegungen zu Prozessen kollektiver Transformation und Politisierung fragt Grabau im Ausblick unter anderem:

"Wie lässt sich eine kollektive 'Gegendressur' denken, die sowohl die Ausbildung von neuen Routinen erlaubt, als auch einen offenen und öffnenden Zug behält, die also nicht nur als Festlegung zu denken ist? Das sind Fragen, die zwar immer wieder anklingen, die in dem rezenten Denken des Politischen aber kaum weiter verfolgt werden" (ebd. 332).

Aus einer pädagogischen Perspektive nimmt er abschließend eine Verschiebung der 'Dressur' hin zu einem 'Üben' (anderer Verhaltensweisen) vor. Übungen bergen, so Grabau, stets eine gewisse Unbestimmtheit und Unberechenbarkeit und eröffnen so – im Gegensatz zur disziplinierenden Dressur – Perspektiven für ergebnisoffene Prozesse.

Versuchen wir nun, auch diesen Abschnitt auf das zuvor Gesagte rückzubeziehen, so ist der Raumbezug deutlich, wenn Bourdieu und Grabau die Verortung kollektiven Übens als bedeutsames Moment herausstellen. In den Beispielen finden sich freilich ausschließlich physische Orte. Die Frage, ob auch Medienräume eine ähnliche Funktion einnehmen können, bleibt unbeantwortet und zu klären. Während die Rezeption des Bourdieu'schen Habitus-Konzepts in der Bildungstheorie

eher unter dem Aspekt der Habitustransformation diskutiert wurde, stellt Grabau mit Bourdieu eine enge Verbindung zwischen Transformationen von Einzelnen und von Feldern her, sodass die Perspektive von Bildungsprozessen möglicherweise eine Erweiterung erfährt: Was wäre, wenn Bildungsprozesse nicht nur in der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bestünde, sondern (zumindest auch) in der Transformation von *Welt*, die wiederum – so meine ich – die Transformation dieser Verhältnisse bedingen kann? Schließlich wirft Grabaus Beitrag die Frage nach der Rolle von PädagogInnen auf. Sind sie (und also: sind wir) in der Rolle von DresseurInnen oder von ÜbungsleiterInnen zu denken? Grenzen die Überlegungen bereits an politische Agitation? Entlang welcher (normativer?) Kriterien wäre die Welt zu verändern? Grabau (ebd.: 332) bezieht sich mit einer "Sperrklausel" auf die Politischen Theoretiker Jacques Rancière und Alain Badiou, mit denen sich eine solche "in der voraussetzungslos gedachten Gleichheit aller" als Grundbedingung für emanzipatorische Politik formulieren ließe.

## 5. Ausblick: Spuren im Schnee und was davon bleibt

Die Versuchsanordnung, die dieser Essay verfolgt, besteht darin, durch theoretische Re-/Lektüren Aspekte in die Debatte um Kompetenz/ Performanz hervorstellen, die üblicherweise weniger thematisiert werden: Räumlichkeit und Materialität, die insbesondere in den rezipierten Texten von Henri Lefebvre als *Möglichkeitsraum* und Werner Sesink als *Möglichkeitsraum* zum Tragen thematisch werden, sowie Kollektivität und Politizität, wie gerade entlang dem Beitrag von Christian Grabau angerissen. Gleichzeitig wurde bewusst darauf verzichtet, durchgehend Bezüge zu etablierten Medienkompetenzmodellen herzustellen, um ein 'anderes Denken' zu erleichtern.

Die Grundfigur der Argumentation, die sich als verbindende Spur zwischen den drei inhaltlichen Abschnitten ziehen lässt, besteht in den folgenden Thesen:

Gesellschaftliche und mediale Bedingungen sind maßgeblich dafür, ob Kompetenzen performant (oder überhaupt ausgebildet) werden können. Ein Kompetenzbegriff, der ausschließlich auf das Individuum abstellt, ist demzufolge ungenügend oder zumindest auf einem Auge blind. Räumlichkeit und Materialität spielen insofern eine relevante Rolle in dieser Konstellation, als Räume ein präsenten Bindeglied zwischen verschiedenen Aspekten der Mittelsphäre darstellen. Schließlich werden wir stets, wenn wir uns auf die scheinbar immaterielle Sphäre der Kommunikation berufen möchten, auf basale Lebensnotwendigkeiten verwiesen, die unsere Existenz, den Zusammenhang von Produktion und Reproduktion von Gesellschaft, grundlegend bedingen. Kompetenz zu denken, ohne sie in kapitalistischen Zusammenhängen zu denken, gibt der Zuweisung einer Rolle der (Medien-)Pädagogik als Zulieferer in allen denkbaren Verwertungszusammenhängen bedingungslos statt.

Wenn nun aber die Relevanz individueller Kompetenz zurückgenommen würde oder werden muss, welche Perspektiven ließen sich formulieren? Auf viele Fragen, die in den letzten Jahren bezüglich kritischer Momente an und in Mediensystemen formuliert wurden, lässt sich kaum eine andere Antwort geben als eine kollektive und politische. Wenn es darum gehen soll, rechte (Online-)Netzwerke, Plattformpolitiken, Datenverwertung, Zensurmaßnahmen, Ausbeutung durch Clickwork oder Online-Versandhandel etc. als Problemfelder zu bearbeiten, gilt es das Feld des Politischen als integralen Bestandteil medienpädagogischer Bemühungen zu begreifen – ob im Sinne der Thematisierung in der medienpädagogischen Praxis, in der Lehre, in der Erforschung medien-/aktivistischer Praktiken oder auch in der Re-Theoretisierung und -Modellierung von Kernbegriffen der Disziplin.

So endet dieser Text denn eher appellativ und programmatisch als fragend. Er endet aber auch in gespannter Erwartung auf den Moment, wenn der Schnee geschmolzen sein wird und sich erweist, ob diese grob gepflügten Spuren Spuren hinterlassen.

---

Literatur

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Broschierte Ausgabe, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (Edition discours).

Butler, Judith (2014): Das Unbehagen der Geschlechter, 17. Aufl., dt. Erstausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).

Dander, Valentin (2018): Ideologische Aspekte von "Digitalisierung". Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier "Bildung in der digitalen Welt", in: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen, 252–279.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Grabau, Christian (2017): Kollektive Konversionen, in: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS, 315–334.

Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation, in: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hg.): Subjekt Medium Bildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, (Medienbildung und Gesellschaft), 215–233.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument, 54 (11), 389–431.

Lefebvre, Henri (2006): Die Produktion des Raums (1974), in: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Originalausgabe. Frankfurt am Main:

Suhrkamp Verlag, 330–342.

Lefebvre, Henri (2018): Die Produktion des Raums: The Production of Space, Leipzig: Spectormag.

Lefebvre, Henri (Hg.) (1977): Kritik des Alltagslebens, 1. Aufl., vom Hanser-Verl. München genehmigte Lizenzausg. Kronberg/Ts.: Athenäum.

Lefebvre, Henri (1991): The Production of Space, Oxford, Cambridge: Blackwell.

Marx, Karl/Engels, Friedrich (Hg.) (1894): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. Buch III: Der Gesamtprozeß der kapitalistischen Produktion, 16. Aufl. Berlin: Dietz.

Marx, Karl (1890): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. 24. Ausg., unveränd. Nachdruck der 1. Ausgabe v. 1962; nach der vierten, von Friedrich Engels durchgesehenen und herausgegebenen Auflage, Hamburg 1890, Berlin: Dietz.

Sesink, Werner (1999): Das 'Reich der Freiheit' ist das Reich der Bildung. Zur impliziten Bildungstheorie der Kritik der Politischen Ökonomie, in: Eidam, Heinz/Stederoth, Dirk (Hg.): Kritik und Praxis. Zur Problematik menschlicher Emanzipation heute, Lüneburg: zu Klampen, 259–271.

Sesink, Werner (2014): Eine kritische Bildungstheorie der Medien, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Springer Fachmedien Wiesbaden, (Medienbildung und Gesellschaft), 11–44.

Trültzsch-Wijnen, Christine (2016): Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik. Für die "Medienperformanz", in: MEDIENIMPULSE, (4), 1–11, online unter: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1031> (letzter Zugriff: 10.12.2018).

[1] Meines Wissens liegt bislang lediglich eine englischsprachige (Lefebvre 1991) und keine deutschsprachige Übersetzung der französischen Originalausgabe vor. Eine deutsche Ausgabe ist allerdings für 2018 angekündigt (Lefebvre 2018), obwohl Stand heute [2018-11-18] noch nicht erschienen.

[2] Vgl. online unter: <https://www.apple.com/de/mac/garageband/> (letzter Zugriff: 10.12.2018).