



Das Subjekt im digitalen Raum

Eine praxistheoretische Perspektive

MARIE RATHMANN

Zusammenfassung

Ausgehend von einem praxistheoretischen Verständnis, welches Subjekte und den digitalen Raum als stetige Konstruktionsleistungen betrachtet, die u. a. in Abhängigkeiten zu digitalen Medien stehen, wird die dahinterstehende Identitätsbildung im digitalen Raum beleuchtet. Die Identität eines solchen *digital subjects* wird als „kaleidoskopartig“ entworfen, die einer Balancierung stabiler und fluider Elemente bedarf. Wird der digitale Raum als Lernraum im pädagogischen Sinne begriffen, können lebenslange Lernprozesse und sogenannte *Bildungsbewegungen* für die Subjekte initiiert und konstruiert werden, die zu einer Stabilisierung und damit zu einer Identität beitragen.

Stichwörter: Digitalisierung; Identität; Lebenslanges Lernen; soziale Praxis

Abstract

Starting from a practice-theoretical understanding that views subjects and digital space as constructions that are dependent on the arrangement of digital media, the underlying identity formation in digital space is examined. The identity of the *digital subject* is conceived as ‘kaleidoscopic’, requiring a balancing of stable and fluid elements. If the digital space is constructed as a learning space in the pedagogical sense, lifelong learning processes and *educational movements* are initiated for the subjects, which contribute to stabilization and thus to an identity.

Keywords: digitalization; identity; lifelong learning; social practice

Die Digitalisierung im Allgemeinen und die Nutzung digitaler Medien im Spezifischen sind als Selbstverständlichkeiten kaum noch aus dem Alltag und dem sozialen Miteinander wegzudenken. So sind sie gegenwärtig ein integraler Bestandteil der sozialen Praxis und werden auch zukünftig die Praxis stetig weiter ausdifferenzieren.

Der Begriff *sozial* scheint als alltäglicher Begriff intuitiv verständlich; er weist auf das gemeinsame Handeln und Zusammenleben von Personen hin (vgl. Balog 2006, S. 12 ff.). Dieses Handeln hat sich als Selbstverständlichkeit in der Interaktion der Subjekte manifestiert, sodass es sich oft einer bewussten Ausführung entzieht (vgl. Schmidt 2012, S. 10). Die Praxistheorie ist eine sozial- und handlungstheoretisch ausgelegte Perspektive, welche ebendiese Alltäglichkeit für die Subjekte verstehen möchte (vgl. Schatzki et al. 2001). Solch eine Perspektive bedarf aus praxistheoretischer Sicht der Rekonstruktion, was zugleich einen neuen Blick auf das Soziale und Selbstverständliche ermöglicht (vgl. Schäfer 2016, S. 11). Welche Optionen ermöglicht der digitale Raum, wenn er in seiner selbstverständlichen Alltäglichkeit für die Subjekte hinterfragt wird, und welche Herausforderungen gehen damit einher?

1 Eine praxistheoretische Perspektive auf Subjekte und Objekte

Grundlegend zur Erforschung der sozialen Praxis ist die Annahme, dass soziale Phänomene in der Interaktion prozesshaft mit anderen hergestellt werden (vgl. Schatzki 2001, S. 11 ff.; Schäfer 2016, S. 13). So unterscheiden sich soziale von naturhaften Phänomenen, wie beispielsweise, dass Schwarz von Natur aus etwas Dunkles impliziert oder dass Steine eine feste Materie haben, indem sie anhand von Handlungen im Vollzug hervorgebracht werden, auf die sich die Subjekte gegenseitig beziehen (vgl. Hillebrandt 2014, S. 23). Diese Handlungen werden als Praktiken beschrieben, die „überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen“ (Schmidt 2012, S. 10) erfolgen und zugleich sogenannte *Teilnehmerschaften* involvieren, d. h., dass sie in einer Gemeinschaft vollzogen werden (vgl. ebd.). *Praktiken* sind körperliche Handlungen und kommunikative Sprechakte (vgl. Schatzki 1996, S. 89). Darüber hinaus sind auch Objekte als *Materialitäten* grundlegend für aufeinander bezugnehmende Praktiken, da sie ein integraler Bestandteil des alltäglichen Handelns sind (vgl. Schatzki 2016, S. 29). Objekte ordnen sich nach praxistheoretischem Verständnis relational zu den Subjekten an und verweisen dadurch auf die *Materialität der sozialen Praxis* (vgl. Reckwitz 2003, S. 290 f.; Schmidt 2012, S. 62 ff.; siehe auch: Kontopodis und Niewöhner 2010, S. 10 f.). Dieser Logik folgend, werden Subjekte durch Objekte zu bestimmten Handlungen befähigt und die Objekte als sinnvoll brauchbare Objekte hervorgebracht – Objekte als Materialitäten haben folglich eine transformierende Wirkung auf die Subjekte und *vice versa* (vgl. Latour 2002, S. 216). Dementsprechend werden Subjekte und Objekte als Akteure miteinander vernetzt und sodann *als spezifische Subjekte* oder *Objekte* in der sozialen Praxis hervorgebracht bzw. konstruiert (vgl. Latour 2002, 2006).¹

¹ Die Prämissen der Akteur-Netzwerk-Theorie, die aus den *Science and Technology Studies* entstammt, heben den flachen Akteurbegriff aufgrund dieser netzwerkartigen Verflechtungen von menschlichen Akteuren (Subjekten) und nicht-menschlichen Akteuren (Objekte bzw. Materialitäten) sowie die transformierende Wirkung aufeinander hervor. Siehe dazu insbesondere: Bauer et al. 2017 sowie Latour 2002 und 2006.

Um die Konstruktionsleistung in der sozialen Praxis methodisch erfassen zu können, greifen praxistheoretische Prämissen auf das Konzept des *doings* zurück. Das *doing* weist nicht nur wortsemantisch auf die Relevanz von Handlungen hin, sondern betont zudem, dass Handlungen in der Interaktion mit anderen stets aufeinander aufbauen, dadurch *verkettet* sind (vgl. Hirschauer, 2016, S. 48) und folglich die soziale Praxis hervorbringen (vgl. Schmidt 2012, S. 33 ff.). Ebendiese Praxis eröffnet eine gemeinsame, geteilte Wirklichkeit *in situ* für die Akteure. So ist die Wirklichkeit dieser Logik folgend nicht objektiv gegeben, sondern bildet stets eine soziale Herstellungsleistung der Akteure, die je spezifisch gestaltbar ist (vgl. Stukenbrock 2013, S. 222).

2 Raumtheoretische Prämissen und der digitale Raum als hybrider Raum

Wie konstruiert und gestaltet sich jedoch die soziale Praxis als alltäglicher Raum, in dem sich die Subjekte über Praktiken aufeinander beziehen? Wie konstruiert sich daran anknüpfend der digitale Raum? Martina Löw und Gabriele Sturm legen theoretisch dar, dass sich der Raum aus einer „doppelten Konstruiertheit“ (2005, S. 13) ergebe. Damit meinen sie kommunikative und interaktive Wechselspiele zwischen Subjekten und Objekten sowie daraus resultierende netzwerkartige Beziehungsgefüge. Die doppelte Konstruiertheit führt dazu, dass sich Subjekte und Objekte im Raum anordnen, platzieren und sodann der Raum als spezifischer ausgelotet und geformt wird. Folgt man dieser Logik, wird deutlich, dass sich Subjekte nicht passiv bestimmten Raumgegebenheiten unterwerfen, sondern aktiv an der Gestaltung des Raumes mitwirken (vgl. Löw 2019, S. 130 ff.). Diese theoretischen Prämissen zeigen auch, dass Räume weniger als absolute und stagnierende Räume zu denken sind, sondern vielmehr formbar, fluide und flexibel von den Subjekten gestaltbar (vgl. Günzel 2020, S. 193; Löw 2019, S. 130).

In Bezug auf den *digitalen Raum* sind Objekte, die maßgeblich zur Raumgestaltung beitragen, digitale Medien, wie Smartphones, Laptops, soziale Netzwerke, Apps etc. Sie bringen den Raum als *digitalen Raum* hervor, da sie die Raumkonstruktion in das Digitale verlagern. Bezugnehmend auf die zuvor dargelegten raumtheoretischen Prämissen, können digitale Medien als Werkzeuge interpretiert werden, die von den Subjekten angeeignet und für einen bestimmten Zweck eingesetzt werden – sie bauen und errichten den Raum letztlich als *spezifischen*. Digitale Medien konstruieren den Raum sodann zu einem individuell gestaltbaren und operativen Raum (vgl. Günzel 2020, S. 219). Daran anknüpfend sollen digitale Medien im Folgenden als *digitale Arrangements* entworfen werden. Der Begriff des Arrangements weist darauf hin, dass Medien unterschiedlich von den Subjekten im Gebrauch arrangiert, organisiert und immer wieder neu (an-)geordnet werden können. In Abgrenzung zu analogen Medien, wie beispielsweise klassischen Printmedien, ist das Besondere an den digitalen Medien, dass nicht nur das Subjekt als Gestaltender auf sie einwirkt, sondern dass die digitalen Medien aufgrund ihrer technischen, proaktiven und multidimensionalen

Infrastruktur aktiv die Handlungen der Subjekte prägen. Das Subjekt und die digitalen Medien kennzeichnen folglich jeweils eine *Aktiva*, die sich im Gebrauch hervorbringt und den jeweilig anderen zu einer Praktik befähigt.

Das Besondere am digitalen Raum ist ferner, dass digitale Medien zwar zur Konstruktion des Raumes beitragen, der digitale Raum allerdings nicht unmittelbar an analoge und starre Raum- und Zeitgrenzen gekoppelt ist. Er beansprucht stets seine Gültigkeit im *Hier und Jetzt* – je nachdem, wie das Subjekt die digitalen Medien in dem Moment arrangiert und in die Praktiken involviert. Felix Stalder beschreibt dieses Phänomen als „ortlose Dauergegenwart“, in der bei „verzögerungsloser Informationsübertragung (...) alles, was nicht ‚hier‘ ist, unerreichbar und alles, was nicht ‚jetzt‘ ist, verschwunden“ (2021, S. 147) sei. Digitale Arrangements im digitalen Raum eröffnen folglich die Möglichkeit, über Zeit- und Ortsgrenzen hinweg stets neue informative und kommunikative Beziehungsnetzwerke zu anderen Subjekten und Objekten im *Jetzt* aufzubauen. Digitale Räume sind demnach flüchtig und in Abhängigkeit zum situativen Arrangement digitaler Medien.

Löw betont, dass der angemessene Umgang von Subjekten mit digitalen Medien und deren Einbettung in Praktiken „imaginär verknüpfte Räume“ (2019, S. 93) zwischen Realität und Simulation erzeugt. Imaginäre digitale Räume stellen jedoch keine *digitale Parallelwelt* (vgl. Allert et al. 2017, S. 13) für die Subjekte dar, sondern sind *sui generis* für die Subjekte existent. Sie bringen Handlungsspielräume und neue Formen des Miteinanders hervor (vgl. ebd.). Ähnlich argumentiert Alexander Unger: Digitale Räume bezeichnet er als *hybride Räume*, die einen „Erfahrungsraum (...) einen komplexen Möglichkeitsraum“ (2010, S. 106) zwischen digitalen und lebensweltlichen Verbindungen schaffen. Als solche kennzeichnen digitale Räume fluide Übergänge zwischen dem Digitalen und dem Analogen. Diese Übergänge eröffnen für die Subjekte „neue, virtuelle Handlungssphären (...), die in vielfältiger und sehr enger Weise mit realen Handlungen und Sozialität verknüpft sind“ (ebd., S. 99).

3 Subjektivierung im digitalen Raum

Subjekte als Gestaltende bzw. Arrangierende dieses hybriden Raumes gelten kultur- und gesellschaftstheoretisch nicht als natürliche Konstanten, sondern als solche, die anhand von Praktiken subjektiviert, d. h. *hervorgebracht* werden (vgl. Alkemeyer 2013, S. 33; Alkemeyer und Bröckling 2018, S. 17). Dieser Herstellungsprozess erfolgt einerseits aus einer Selbst- und Fremdbezüglichkeit in Form eines Wechselspiels mit anderen Subjekten und Objekten. Damit sind Praktiken und Sprechakte gemeint, die das Subjekt auf sich selbst und auf andere bezieht. Durch diese wird das Subjekt als interagierendes Subjekt hervorgebracht (vgl. Reckwitz 2017, S. 125). Andererseits – und damit einhergehend – werden Subjekte anhand von Unterwerfungs- bzw. Unterordnungspraktiken (lat. *subiectum*) bei gleichzeitiger Autonomie gebildet: Tritt das Subjekt mit einem anderen Subjekt in die Interaktion oder nutzt ein Objekt, ordnet es sich im Zuge der Handlung ebendiesem unter (vgl. Reckwitz 2017, S. 126). Die aus der

unterordnenden Interaktion resultierende Handlung mündet darin, dass sich das Subjekt als handlungsfähiges Subjekt hervorbringt, sich als solches verstehen lernt und zugleich merkt, über eine Autonomie seiner Handlungen zu verfügen (vgl. Butler 2001, S. 8). Die Subjektivierungstheorie eröffnet folglich eine heuristische Perspektive, mit deren Hilfe *das Werden* bzw. *das Gewordensein* (vgl. Saar 2013, S. 17) von Subjekten im Sinne eines „doing subjects“ (Reckwitz, 2017 S. 125) *in situ* erforscht werden kann. Übertragen auf die hier dargelegte Argumentation erzeugt der digitale Raum ergo ein *doing digital subject*, da die beschriebenen Subjektivierungsprozesse im (hybriden) digitalen Raum vollzogen werden. Als solches wird das *digital subject* als spezifisches digital handelndes Subjekt hervorgebracht und lernt sich als digital handelndes Subjekt verstehen.

Was ist jedoch das Besondere an dem *digital subject* im Vergleich zu einem „analog subject“? Andreas Reckwitz betont, dass digitale Medien bzw. Technologien ein singuläres, ein einzigartiges „Selbst“ der Subjekte (vgl. ebd., S. 244f.) hervorbringen. Das Digitale bietet Elemente, die von dem Subjekt *modularisch* (vgl. ebd., S. 245) zusammengesetzt und in das Selbst integriert werden können. Diese modulartige Zusammensetzung lässt sich beispielsweise auf die individuellen Profile in sozialen Netzwerken übertragen. Hier kann das Subjekt anhand von Bildern, Kommentaren, Emojis etc. ein einzigartiges Profil modularartig bilden. Das dadurch repräsentierte Selbst muss jedoch nicht zwangsläufig dem realen, analogen Selbst entsprechen, sondern kann auf eine bewusst optimierte Repräsentation hinauslaufen oder eine fiktive andere Gestalt annehmen. Zudem können sich Subjekte in diversen digitalen Netzwerken unterschiedlich repräsentieren. Auch Laura Robinson argumentiert, dass das Subjekt anhand der digitalen Elemente ein „self-ing“ betreibt und sich sodann als „Cyberself“ (2007, S. 98) hervorbringe. Das *Cyberself* sei ein ephemeres Selbst, so Robinson, welches nur für kurze Zeit beständig, rasch änderbar und ohne langfristige Bedeutung sei, da es sich stets in Abhängigkeit zu Handlungen bilde (vgl. ebd.).

Heidrun Allert et al. weisen in ihren medienpädagogischen Ausführungen zur „Digitalität und Selbst“ darauf hin, dass zum einen die symmetrische Anordnung von digitalen Medien und Subjekten sowie zum anderen der gesellschaftlich geführte Diskurs und die sozial geteilte Vorstellung darüber, was im digitalen Raum als (il-)legitim erscheint, zum spezifischen Selbst der Subjekte beitrage (2017, S. 9 ff.). Bestimmen gesellschaftliche Vorstellungen die Gestalt des Selbst mit, unterliegt das *digital subject* stets auch normativen Überzeugungen, wie *gut oder schlecht, richtig oder falsch*. Felix Stalder bezieht sich ebenfalls auf die gesellschaftliche Ebene und betont, dass das Digitale ein „Feld der Auseinandersetzungen“ sei, welches von einem „Neben-, Mit- und Gegeneinander von Prozessen der Auflösung und der Konstitution“ (2021, S. 17) gekennzeichnet sei. Innerhalb dieser spannungsreichen Prozesse verschränken sich Eigen- und Fremdbestimmungen der Subjekte und Objekte, welche den Subjekten Handlungsspielräume und Adaptionenflächen für die Integration der Elemente in das Selbst eröffnen (vgl. ebd., S. 18). Das spannungsreiche Digitale katalysiert dieser Argumentation folgend Subjektivierungsprozesse der *digital subjects*, da Eigen- und Fremdbestimmungen bzw. Selbst- und Fremdbezüglichkeiten befördert werden.

4 Das Selbst des Subjekts: zur Identitätsbildung im digitalen Raum

Das Selbst des Subjektes setzt sich folglich aus dem Inneren, dem Selbst, und dem Äußeren, dem Einfluss der gesellschaftlichen Ebene, zusammen. In der Verwobenheit dieser Bereiche wird sodann eine Identität hervorgebracht. Heiner Keupp betont die Identitätskonstruktion aus einer inneren und äußeren Welt des Subjektes, welche jedoch einen paradoxen Doppelcharakter aufweise (2008, S. 293): Einerseits strebe das Subjekt nach Individualität, die einem Eigensinn und damit einhergehender Autonomiebestrebung folgt. Andererseits sehnt sich das Subjekt zugleich nach sozialer Akzeptanz, die zu einer Anpassung an gesellschaftliche Normen und Werte führe, welchen sich das Subjekt unterwerfen muss (vgl. ebd., S. 295). Keupps Logik folgend – und an Stalder anknüpfend – finden sich in der Identitätskonstruktion die zuvor beschriebenen Subjektivierungsprozesse der Unterwerfung der Subjekte bei zeitgleicher Autonomie sowie die Selbst- und Fremdbezüglichkeit wieder. Die Identitätsbildung im digitalen Raum ist demnach ein Herstellungsprozess, der praxistheoretisch als *doing digital identity* gedeutet werden kann: Das Subjekt wird im digitalen Raum nicht nur als *digital subject* hervorgebracht, sondern zugleich auch in seiner spezifischen digitalen Identität. Das Besondere an der *digital identity* des *digital subjects* ist, dass sie aufgrund der Raumeigenschaften des Digitalen und im Zuge der Abhängigkeit zum Arrangement der Medien stets instabil, flüchtig und in Bezug auf die konfliktreichen Elemente im Digitalen spannungsreich ist.

Die digitale Identität soll anknüpfend an die vorherigen Ausführungen als *kaleidoskopartig* entworfen werden: Das Kaleidoskop als ein spielerisches Fernrohr setzt sich aus vielen kleinen Steinchen unterschiedlicher Form, Farbe und Größe zusammen. Diese ergeben mithilfe einer Spiegelplatte in dem Kaleidoskop ein Muster, welches sich je nach Bewegung unterschiedlich anordnet und von einem Betrachter wahrgenommen werden kann. Übertragen auf die *digital identity* im digitalen Raum, kann der Raum als Kaleidoskop konzipiert werden, in dem sich die verschiedenen digitalen Medien zusammensetzen und der Identität des Subjekts ihre spezifische Gestalt verleihen. Handelt das Subjekt, bewegt also die Medien oder ändert die Inhalte in den Medien – indem es beispielsweise den Raum mithilfe der Hinzuziehung weiterer Medien erweitert oder sein Profil in einem sozialen Netzwerk um Fotos ergänzt –, ordnen sich ebendiese zu einer neuen Einheit an und verändern die Gestalt der Identität. Als spielerisches Fernrohr fungiert der digitale Raum ergo als *kreativer Möglichkeitsort* für die Subjekte, der mithilfe spielerischer Explorationsbewegungen eine spezifische Gestalt der *digital identity* hervorbringt. Die Identität ist ergo nur so lange konsistent, bis eine neue Handlungsbewegung, ein neues Arrangement des Subjekts erfolgt.

5 Balancierung der Identität im digitalen Raum als lebenslange Aufgabe

Keupp hebt die Bedeutsamkeit einer stabilen Identität für das Subjekt hervor, da Anerkennung und Zugehörigkeit als universelle und anthropologische Notwendigkeiten für die Subjekte eine gefestigte Identität benötigen (2008, S. 293). Die Digitalisierung katalysiert jedoch plurale und diverse Lebensformen, die auch zukünftig exponentiell zunehmen werden und die soziale Praxis stetig weiter ausdifferenzieren wird. Aufgrund dessen ist die Identität des *digital subjects* im Übergang, „deren dynamische Stabilisierung stets nur zu vorläufigen, labilen Fließgleichgewichten führen kann“ (Straub 2018, S. 211). Dieser Logik folgend eröffnet der hier dargelegte Blickwinkel eine moderne Perspektive, die sich von einem klassischen Verständnis einer stabilen Identität abwendet und sich stärker auf eine Balancierung von stabilen und instabilen Elementen der Identität richtet. Die Identitätsbildung wird im Zuge dessen umso stärker zu einer *lebenslangen Aufgabe* (vgl. ebd., S. 211). Doch wie erfolgt eine Stabilisierung einer Identität, die sich kaleidoskopartig aus heterogenen Elementen zusammensetzt und stets im *Hier und Jetzt* Gültigkeit erhält?

Wird der digitale Raum als hybrid konzipiert, der im Zuge neuer Handlungsoptionen immer wieder neue Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Subjekte eröffnet, sind daran lebenslange Lernprozesse koppelbar. Das Konzept des Lebenslangen Lernens wendet sich vom Lernen in ausschließlich traditionellen Bildungsinstitutionen ab und verschiebt die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Lernorte und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne der Subjekte hinweg (vgl. Hof & Rosenberg 2018, S. 1 ff.). Neben der Zeit als wichtige Konstante, die im Begriff der Lebensspanne zum Ausdruck kommt und damit das Lernen konstant in ein biografisches Verhältnis setzt, ist auch der Lerngegenstand, ein *Etwas*, das gelernt wird, bedeutend (vgl. Göhlich & Zirfas 2007, S. 7). Ferner vollzieht sich Lernen in und an bestimmten Lernorten. Diese können zwar explizit als pädagogische Lernorte gestaltet sein, sie erfolgen aber auch in informellen Kontexten ganz beiläufig als „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (Europäische Kommission 2000, S. 9). Solches Lernen erfolgt demnach im Modus eines Lernens in der Alltags- und Lebenspraxis (vgl. Herrmann 2016, S. 495; Overwien 2009, S. 45). Diese Lernprozesse können im Sinne des informellen Lernens als inzidentelle Lernprozesse bezeichnet werden (vgl. Röhr-Sendlmeier & Käser 2016, S. 210).

6 Die Konstruktion des digitalen Raums als digitaler Lernraum

Der digitale Raum, der als konstruierter Raum von Akteuren in der Praxis hergestellt werden muss, kann für pädagogische Zwecke konstruiert und genutzt werden, wenn er als (alltäglicher) digitaler Lernraum mithilfe von bereitgestellten digitalen Arrange-

ments arrangiert wird und Lernprozesse fördert (vgl. Meister & Kamin 2010, S. 129; Pietraß 2018, S. 10 f.). Als solcher kann er sowohl als festes, lokalisierbares und eingrenzbare Bildungsangebot verstanden werden als auch gleichzeitig als entgrenztes und weniger formalisiertes Angebot, welches zum Beispiel auf ein explizites Lehrziel verzichtet (vgl. Hugger & Walber 2010, S. 9). Pädagogische Organisationen können den digitalen Lernraum demnach bewusst nutzen, um Subjekten immer wieder neue inzidentelle oder bewusst gelenkte Explorationsbewegungen im Digitalen zu ermöglichen. Diese perpetuierenden Bewegungen bieten dem Subjekt Raum für Subjektivierungs- und Lernprozesse.

Werden dem Subjekt explorative Handlungsoptionen im digitalen Raum geboten, werden stetige „Bildungsbewegungen“ (Schmidt-Lauff 2020, S. 71) initiiert. Diese entfalten für das *digital subject* „Lernprozesse höherer Ordnung“ (Koller 2011, S. 15), welche wiederum eine Grundlage für die Be- und Verarbeitung von Erfahrungen bieten. Solche Lernerfahrungen und -prozesse ermöglichen eine Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen, die in veränderten Selbst- und Weltentwürfen münden können (vgl. Schmidt-Lauff 2020, S. 71). Übertragen auf eine *digital identity*, kann das Subjekt im digitalen Lernraum idealerweise anhand von Erfahrungen, neuen Räumen und spannungsreichen Elementen des Digitalen eine (balancierte) *digital identity* zwischen Stabilität und digitaler Fluidität entwickeln.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018). Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In T. Alkemeyer, U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.), *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Transcript. S. 17–32.
- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Transcript. S. 33–68.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017). Digitalität und Selbst: Einleitung. In ders. (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Transcript. S. 9–26.
- Balog, A. (2006). *Soziale Phänomene. Identität, Aufbau und Erklärung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, S., Heinemann, T. & Lemke, T. (Hrsg.) (2017). *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*. Suhrkamp.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum zum Lebenslangen Lernen*. EU.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.
- Günzel, S. (2020). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Transcript. 3. Aufl.
- Herrmann, I. (2016). Raum und Architektur für informelles Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS. S. 495–512.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Springer Fachmedien.

- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Integrieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript. S. 45–70.
- Hof, C. & Rosenberg, H. (2018). Lernen im Lebenslauf. Einführung in den Band. In ders. (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Springer VS. S. 1–11.
- Hugger, K. U. & Walber, M. (2010). Digitale Lernwelten: Annäherungen aus der Gegenwart. In ders. (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9–20.
- Keupp, H. (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen in prekären Ressourcen. In *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7 (2). S. 291–308. DOI 10.1007/s11620-008-0026-5.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kontopodis, M. & Niewöhner, J. (2011). *Das Selbst als Netzwerk. Zum Einsatz von Körpern und Dingen im Alltag*. Transcript.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Latour, B. (2006). Über die technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Transcript. S. 483–528.
- Löw, M. (2019). *Raumsoziologie*. Suhrkamp. 2. Aufl.
- Löw, M. & Sturm, G. (2005). Raumsoziologie. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31–48.
- Meister, D. M. & Kamin, A.-M. (2010). Digitale Lernwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 129–140.
- Overwien, B. (2009). Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 42–57.
- Pietraß, M. (2018). Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Medienpädagogische Perspektiven. In M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*. Springer VS. S. 10–34.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4). S. 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Robinson, L. (2007). The cyberfeld: the self-ing project goes online, symbolic interaction in the digital age. In *new media & society*, 9 (1). Pp. 93–110. <https://doi.org/10.1177/1461444807072216>.

- Röhr-Sendlmeier, U. M. & Käser, U. (2016). Informelles Lernen aus psychologischer Perspektive. In M. Rohs, (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS. S. 495–512.
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung*. Wilhelm Fink Verlag. S. 17–28.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In ders. (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript. S. 9–25.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practice: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: practice theory. In T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge. S. 10–23.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript. S. 29–44.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp.
- Schmidt-Lauff, S. (2020). Bildung. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar*. Transcript. S. 67–72.
- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Straub, J. (2018). Multiple Identitäten in modernen Gesellschaften. Prolegomena zur Bedeutungsvielfalt und Beharrlichkeit eines Begriffs. In *Zeitschrift für Politikwissenschaften*, 28. S. 205–216. <https://doi.org/10.1007/s41358-018-0131-6>
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktionen. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaften. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Verlag J. B. Metzler. S. 220–240.
- Unger, A. (2010). Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In P. Grell, W. Marotzki & H. Schelhow (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99–118.

Autorin

Marie Rathmann, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review and the editorial meeting on the 5th of May 2022.