



KOLUMNE

Published on 20. April 2021

Wem gehört die digitale Bildung? Kritische Perspektiven auf das „Hagener Manifest“

written by **Julia Kurig**

Anfang Oktober 2020 ist das von der Fernuniversität Hagen verantwortete „[Hagener Manifest](#)“ ([FernUniversität in Hagen, 2020](#)) erschienen. Sein Ziel ist es, in Anbetracht des digitalen Wandels ein „grundlegend neues Verständnis vom Lernen“ zu entwickeln. „New Learning“ soll „kooperativ, situiert, kompetenzorientiert und datenintelligent“ sein, die „Selbstbestimmtheit der Lernenden“ fördern und „Teilhabe“ an der digitalen Gesellschaft ermöglichen. „New Learning“ soll alle Lebensphasen und Institutionen „vom frühkindlichen und schulischen Lernen über das berufliche und akademische Lernen bis zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ ([FernUniversität in Hagen, 2020, 2-4](#)) betreffen, weswegen das Papier auch alle staatlichen und nicht-staatlichen Bildungsakteure, -träger und die Politik adressiert. Ein Rundumschlag also, ein Universalprogramm für die Reform des Bildungssystems von einem Konzept eines ‚neuen‘, nämlich digital gestützten Lernens her!

Im Folgenden soll nicht das Anliegen des Papiers – nämlich die sinnvolle Gestaltung der digitalen Transformation von Bildung – in seiner Relevanz und Notwendigkeit bestritten werden. Dies wird ohne Zweifel eine zentrale Aufgabe pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis und Reflexion in den folgenden Jahren sein. Hinterfragt werden aber soll das pädagogisch-politische Innovationspathos, mit dem ein Papier daherkommt, dessen Rhetorik mit seinen Leerformeln und Anglizismen wohl nicht zufällig an den Prozess der Durchsetzung ökonomischer Kriterien und Steuerungselemente im Bereich von Bildung und Erziehung seit den 1990er Jahren erinnert. Denn dieses Pathos ist erstaunlich: Utopische Verheißungen einer fundamental ‚neuen‘ und veränderten pädagogischen Praxis gehören eigentlich in die Anfangszeiten neuer Technologien. (vgl. [Kurig, 2015](#)) In einer Phase aber, in der ‚das Digitale‘ – vorangetrieben durch die Corona-Pandemie – längst Lebenswelt geworden ist, wirkt es etwas anachronistisch. Sicher, während manche schon von der „post-digitalen Bildung“ ([Schmidt, 2020](#))

sprechen, da sie die Unterscheidung von analog und digital, von offline und online für die Beschreibung einer in vielen Bereichen längst digitalisierten Gesellschaft für nicht mehr sinnvoll halten, scheitert Digitalität im Feld der Bildungsinstitutionen z. T. immer noch an einer funktionsfähigen technischen Infrastruktur. Dass eine solche eingerichtet werden muss, dass digitale Inhalte und Kompetenzen verstärkt in Bildungsprozessen und -kontexten zu berücksichtigen sind, ist aber Konsens im öffentlichen Diskurs. Da man wohl unterstellen darf, dass mit dem Papier keine offenen Türen eingerannt werden sollen, muss man fragen: Was für eine Agenda soll hier eigentlich vorangetrieben werden?

Jenseits differenzierender Perspektiven auf Bildungsstufen und -institutionen, oder: Wo bleibt die schulpädagogische Reflexion?

Einen Beitrag zur schulorganisatorischen und -pädagogischen Gestaltung der Digitalisierung leistet dieses Manifest zumindest nicht. Im Gegenteil: Indem es die den unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen entsprechenden differenzierten Strukturen unseres Bildungssystems unter einem universalen, vor allem auf die Voraussetzungen von Erwachsenen fokussierenden Lernbegriff begräbt, schafft es hier mehr Verwirrung als Klarheit. Denn welche Perspektiven für die Grundschul- oder gar Kita-Pädagogik sollen Konstruktionen von sich „selbstbestimmt und selbstorganisiert“ in „adaptiven Lernumgebungen“ (FernUniversität in Hagen, 2020, 4) bewegenden Lernenden bieten? Die durch die Corona-Pandemie vorangetriebene digitale Transformation des Lernens und Lehrens hat nicht nur die immensen Chancen, sondern auch die Grenzen einer weitgehenden Digitalisierung des Unterrichts, mindestens bis Ende der Sekundarstufe 1, deutlich gemacht. Da die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und -organisation *Ergebnis* elementarer, auf Mündigkeit ausgehender Bildungsprozesse ist, nicht ihre Voraussetzung, ist es für diesen Bereich wenig sinnvoll, über „Lernen“ nachzudenken, ohne zugleich über „Betreuung“ und „Erziehung“ zu sprechen – dies haben nicht nur Eltern schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher im letzten Jahr gelernt, sondern dies stellt auch die Sinnhaftigkeit eines konstruktivistischen, die Lernaktivitäten des Subjekts eher kontext- und sozialfern fassenden Lernbegriffs in Frage.

Sozialität ist mehr und anderes als die im Manifest beschworenen neuen „effizienten Formen von Vernetzung und Kooperationen“ (FernUniversität in Hagen, 2020, 5) durch Digitalisierung. Lernen ist ein sozialer Prozess, der insbesondere im Kinder- und Jugendalter von der Interaktion körperlich Anwesender lebt und nicht auf die sinnlichen Dimensionen, motivationalen Anreize und persönlichkeitsbildenden Wirkungen verzichten kann, die von dieser – keineswegs nur harmonischen und „unterstützenden“ (FernUniversität in Hagen, 2020, 5), sondern oft und notwendigerweise auch konfliktreichen – Begegnung ‚leibhaftiger‘ Menschen in einem spezifischen institutionellen Präsenz-Raum ausgehen. Unkritische, einseitig die Chancen durch Digitalisierung hervorhebende und sich dabei emphatisch auf die ‚Selbstbestimmung‘ des Subjekts berufende Perspektiven ignorieren nicht zuletzt auch

die Erfahrungen und Bedürfnisse eben dieser Subjekte selbst – und die sind eindeutig: Schüler*innen vermissen während der Corona-bedingten Schulschließungsphase Schule als sozialkommunikativen Ort, an dem sie ihre Peergroup und auch ihre Lehrer*innen treffen können.^[1] Sicher, das Papier fordert keine Abschaffung „bewährter Präsenzformate“. Aber nebulöse Forderungen nach einer adäquaten „Abstimmung digitaler und präsenter Lernphasen“ ([FernUniversität in Hagen, 2020, 3-4](#)) können nicht verdecken, welche Lernform hier mit Zukunft und Innovation assoziiert und welche auf der Seite des Überholten und Alten platziert wird. Der Normalisierung sozialer Distanz durch Digitalisierung aber darf die Zukunft von Bildung nicht gehören.

Insgesamt erweist sich, dass unter der Oberfläche der Digitalisierungseuphorie das Programm einer weiteren Flexibilisierung und Individualisierung des Lernens vorangetrieben werden soll – also ein didaktischer Weg propagiert wird, der längst nicht mehr als didaktischer Königsweg gelten kann. Viele Erfahrungen deuten darauf hin, dass vor allem lernstärkere Schüler*innen von individualisierten Lernkonzepten profitieren, viele aber auch mehr instruktive Lehrerlenkung und soziale ‚Lernerlebnisse‘ brauchen, als sie die vom Hagener Manifest gefeierten adaptiven digitalen Lernumgebungen anbieten können. Statt eines nach Alter, Lernstand und Lerntyp differenzierenden Zugriffs auf didaktische Fragen baut das Papier „reinen Frontalunterricht“ ([FernUniversität in Hagen, 2020, 5](#)) – im schulischen Unterricht schon lange nicht mehr die Regel – zum gegnerischen reaktionären Pappkameraden auf, gegen den man das eigene Konzept von Flexibilisierung und Individualisierung als pädagogisch-didaktische ‚Innovation‘ ohne viel Mühe in Stellung bringen kann.

Wie ‚innovativ‘ aber kann ein didaktisches Konzept sein, das den Lernprozess auf die Frage von Methoden und Medien des Lernens, das ‚Wie‘ und ‚Womit‘ reduziert, und die Frage nach Inhalten und Zielen, nach dem ‚Was‘ und dem ‚Wozu‘ des Lernens unterbelichtet lässt? Sicher lassen sich diese Dimensionen didaktischer Reflexion kaum sauber trennen. Dennoch bleibt das Manifest hier außer Verweisen auf „Teilhabe“ an der digitalen Gesellschaft, „Medienkompetenz“ bzw. „Data Literacy“ und die Bedeutung von „New Learning“ für die als „New Work“ ([FernUniversität in Hagen, 2020, 3](#)) verklärte digitalisierte Arbeitswelt wesentliche Antworten schuldig. Aber Digitalisierung ist kein pädagogisches Konzept, und ein wenig mehr kritische bildungstheoretische und -historische Reflexion hätte dem Programm sicher gut getan. Fast schon sehnt man sich nach der über fast 200 Jahre die pädagogische Reflexion bestimmenden Technik- und Kulturkritik zurück.^[2] Als universalisierendes Lamento über Modernisierungs- als Verlustprozesse mag sie zu Recht aus der Mode gekommen sein. Aber als politisch, soziologisch, historisch und philosophisch informierte Perspektive auf die grundsätzliche Dialektik von Technisierungs- und Modernisierungsprozessen und auch auf die ihr inhärenten Machtverschiebungen ist sie nötiger denn je. Bekenntnisse zum „Schutz der Privatsphäre“ und vor „Diskriminierung durch Algorithmen“, für Diversitätssensibilität und gegen „soziale Spaltungen“ bleiben

blaus, solange mit Parolen wie „Weitergehen statt zurückfallen“ und Verweise auf den rasanten „globalen Wettbewerb um Talente“ versucht wird, angstgesteuerten Anpassungsdruck aufzubauen und „Künstliche Intelligenz, Learning Analytics, Big Data und Blockchain“ (Zitate in: [FernUniversität in Hagen, 2020, 3-7](#)) als unverhandelbare Basis aller Pfade in die pädagogische Moderne zu etablieren.

Bildungstheoretisch und -historisch informierte Analyse statt Digitalisierungseuphorie

Überhaupt: Bildung! Ein derart auf Digitalität setzender Lernbegriff muss sich bildungstheoretische Anfragen gefallen lassen, die die Folgen der Digitalisierung für das Verhältnis von Subjekt und Welt zu reflektieren erlauben: so die Frage nach der Bedeutung von Körperlichkeit/Leiblichkeit für Lehr- und Lernprozesse, eng damit verbunden die Frage nach der Bedeutung ‚realer‘, also medial unvermittelter, ‚sinnlicher‘ Interaktion mit Dingen, Tieren und Menschen im Prozess des Aufbaus eines gelingenden Selbst- und Weltverhältnisses, schließlich auch die Frage nach den neuen Formen der Selbstführung und -kontrolle, die mit der Digitalisierung von Lernwelten etabliert werden. Diese Fragen jenseits von fundamentaler Kulturkritik auf der einen, aber auch von unkritischer Fortschrittspropaganda auf der anderen Seite nüchtern zu diskutieren, ist notwendig, vor allem in Anbetracht der Tatsache eines jetzt schon überbordenden Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen, der Zweifel nährt, ob die digitale Schule hierauf die Antwort sein kann. In diesem Zusammenhang muss die immense technische Aufrüstung der Schulen, die zurzeit politisch und propagandistisch durch Konzepte wie das „Hagener Manifest“ vorangetrieben wird, kritisch hinterfragt werden. Denn in das Projekt Digitalisierung geht Geld hinein, das für Lehrkräfte fehlt, und zwar nicht in Form einer einmaligen Investition, sondern langfristig: IT muss permanent betreut und aktualisiert, Lizenzgebühren müssen bezahlt, Administrator*innen finanziert werden. Digitalisierung ist wichtig und unvermeidlich, aber in welcher Form und welchem Umfang sie stattfinden soll, muss diskutiert werden, und zwar in einer jede unterkomplexe und dogmatische Ideologisierung vermeidenden Form.

In bildungshistorischer Perspektive lässt sich die Digitalisierungs-Emphase abkühlen mit dem Hinweis darauf, dass Lehren und Lernen immer schon medienvermittelt waren. Die Geschichte von Bildung ist seit je eine Geschichte der Medien als Wissensspeicher und Informationsträger, die auch die Kommunikationsstrukturen prägen (vgl. [Caruso, 2019](#)). Schulische Wissensvermittlung war von Beginn an gebunden an Schriftlichkeit, auch wenn das Pergament oder das handgeschriebene Buch lange Zeit ein rares Medium und die Schule vor allem durch Oralität geprägt war. Die Verfügung über die wenigen Bücher prägte die auf den Lehrer zentrierten und hierarchischen Kommunikationsstrukturen, auch die auf das Memorieren von Wissensstoff abgestellten Lehr- und Lerntechniken (vgl. [Berns & Neuber, 1993](#)) Mit dem Buchdruck begannen bereits ab Ende des 15. Jahrhunderts tief greifende Umstrukturierungen von

Lehr- und Lernmethoden, da nun zunehmend auch Schüler über Bücher verfügen und daher ihre Lernprozesse auch abseits des Lehrervortrags organisieren konnten – frühneuzeitliche Individualisierungs- und Flexibilisierungsprozesse durch Medienwandel sozusagen.^[3] Man konnte nun neben dem Unterricht einem eigenen Lektüre- und Lernprozess nachgehen, sich (soweit die finanziellen Mittel gegeben waren) dafür selbst Bücher besorgen, Ausgaben vergleichen – eine mächtige Voraussetzung für neuzeitliche Prozesse nicht nur jugendlicher Emanzipation, sondern auch der – gleich erst im 18. Jahrhundert Raum greifenden – gesellschaftlichen Universalisierung von Möglichkeiten der Kritik, also für gesellschaftlichen Fortschritt.

Dabei hat sich aber auch gezeigt: Die Rolle des Lehrers wurde durch das konkurrierende Medium des gedruckten Unterrichtstextes „nur neu definiert, nicht aber unterminiert“ (Puff, 1996, 412). Und das Buchdruckzeitalter hat die Bedeutung von memorativen und oralen Praktiken für den Unterricht nicht beseitigt, im Gegenteil: Es hat in seinen verschiedenen Phasen vom Inkunabel- über das Buch- bis zum Zeitschriften- und Zeitungsalter jeweils neue und intensiviertere Formen einer rhetorischen und oralen Kultur (in Form von Reden und Gesprächen) hervorgebracht. Was kann man daraus lernen? Kein Medium löst das vorgehende einfach ab. Das digitale Zeitalter wird Medien, Lesetechniken und Rezeptionsprozesse des Buchdruck-Zeitalters nicht zum Verschwinden bringen, wohl aber analoge und digitale Mündlichkeit – letztere nimmt mit neuen digitalen Video- und Lehrformaten offensichtlich wieder deutlich an Bedeutung zu –, Bildlichkeit und Schriftlichkeit in neue Verhältnisse setzen, in verschiedene Funktions- und Anwendungsbereiche ausdifferenzieren. Und auch wenn Menschen dazu neigen, sich „im Spiegel ihrer Maschinen“ (Meyer-Drawe, 2007) selbst zu verkennen, wird virtuelle Sozialisation auch die Körperlichkeit, Sinnlichkeit und die darauf aufbauenden Gefühls- und Bedürfnisstrukturen des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses nicht abschaffen können. Wer sich angemessen durch diese Welt bewegen will, braucht Schlüsselkompetenzen aus allen drei Zeitaltern, dem Zeitalter der Oralität, der Schriftlichkeit und der Digitalität. Und er/sie braucht neben virtuellen Orten auch analoge Orte der Begegnung und sozialen Erfahrung, um sich diese Kompetenzen anzueignen.

Im Focus: Der Umbau des tertiären Sektors?!

Wirklich Sinn ergibt das Manifest erst dann, wenn man es als Stellungnahme zum Hochschul- und Weiterbildungssektor liest. Denn Plädoyers für die „gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung von Lernerfolgen jenseits bestehender Bildungsabschlüsse“, die Einführung „alternativer, modularer Bildungsformate und Qualifizierungsnachweise“ (FernUniversität in Hagen, 2020, 6) oder auch die enge Kopplung von New Learning an „New Work“ (FernUniversität in Hagen, 2020, 3) verweisen auf eine an Hochschul- und Weiterbildung interessierte Perspektive – was wohl nicht zufällig das Geschäftsfeld der verfassenden Institution betrifft. Sicher, aufgrund ihrer umfangreichen Erfahrungen in der ‚Fern‘-Lehre,

mit ihrem Studienangebot, das im Schwerpunkt auf schriftlichen Kurseinheiten beruht und daher besonders digitalisierungsaffin ist, hat die Fernuniversität Hagen gegenüber den traditionellen Präsenzuniversitäten im gegenwärtigen Digitalisierungsprozess möglicherweise einen Vorsprung. Aber zugleich zeigt die Struktur ihrer Studierenden auch, für wen Präsenzuniversität am ehesten verzichtbar zu sein scheint: für berufsbegleitend und/oder in einem Zweitstudium Studierende. Vollzeit- und Erststudierende wählen in der Regel die traditionellen Universitäten, und dies nicht zuletzt aufgrund ihrer Präsenz-Struktur und der damit verbundenen institutionell ermöglichten sozialkommunikativen Möglichkeiten.

Ohne Zweifel ist es kein Verlust, wenn überfüllte und frontalunterrichtliche Vorlesungen und Veranstaltungen digitalisiert bzw. überhaupt neu konzipiert werden, wenn Lernen durch Digitalität räumlich und zeitlich flexibler wird, wenn Materialien – Texte, Bilder, Videos – unkompliziert digital zur Verfügung gestellt werden können und sich neue Möglichkeiten von Vernetzung und Kooperation und damit auch von Internationalität durch digitale Instrumente eröffnen. Dies alles erweitert die Spielräume universitären Lehrens und Lernens, erzwingt auch ein Überdenken und die Neukonzeption überkommener Veranstaltungsformate, ermöglicht evtl. individuellere Betreuungsmöglichkeiten und abwechslungsreichere Veranstaltungsformate. Die Universität als zutiefst in der typographischen Kultur des Buchdrucks beheimatete Institution wird durch den Übergang in die „digitale Mediosphäre“ (Schwalbe & Meyer, 2010, 48) fundamental herausgefordert, sie ist gezwungen, ihre Kommunikations- und Interaktionsstrukturen an die neue digital-mediale Infrastruktur anzupassen. Dies verändert nicht nur die Formen der Wissensproduktion und -übermittlung sowie der zeitlichen und räumlichen Reichweite von Wissen, sondern eröffnet auch Chancen für eine Neugestaltung von Lehr- und Lernkulturen, möglicherweise auch für den Abbau hierarchischer Verhältnisse. Es heißt aber weder, dass das Buchdruckzeitalter zu Ende ist, noch dass die bisherigen analogen universitären Strukturen nun überflüssig würden, im Gegenteil: Die Digitalisierung zeigt die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion in institutionalisierter Präsenz noch einmal in schärferem Licht.

Und auch hierbei gilt es zunächst einmal, die Bedürfnisse der betroffenen Subjekte ernst zu nehmen: Die gegenwärtigen Corona-bedingten Universitätsschließungen werden von Lehrenden und Lernenden insgesamt vielfach als negativ erfahren (Burchard, 2020), als Verlust ihrer sozialen Bezüge, als Vereinsamung und Motivationsverlust. Für Studierende ist die Universität nicht nur ein Ort des Lernens und der Wissensaneignung, sondern ein zentraler Ort der Sozialisation. Hier bauen sie sich einen neuen, nachschulischen und nicht selten ein Leben lang haltenden Freundeskreis auf, entwickeln ihre Persönlichkeit durch Begegnungen mit Lehrenden und Kommiliton*innen. Eine offene Petition von mittlerweile über 2000 Studierenden und Hochschulangehörigen fordert die Rückkehr zur Präsenzlehre^[4], neuere Untersuchungen wie ein vom Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in

Auftrag gegebenes Verbundforschungsprojekt an der Universität Köln hat gezeigt, dass die Potentiale digitaler Bildungsmedien für das Studium deutlich überschätzt werden.^[5] Ein Teil der sozialen und kommunikativen Funktionen von Universität lässt sich digital abbilden und transformieren, ein anderer aber braucht – wie im Bereich des schulischen Lernens auch – medial unvermittelte leibliche Interaktion und sinnlich-affektive Begegnung. Die Zusammenhänge zwischen dem Sozialen und dem Sinnlich-Leiblichen (vgl. Göbel & Prinz, 2015), auch die Beziehungen zwischen Subjekt, Medialität und Materialität bedürfen dabei dringend weiterer kultur-, sozial- und bildungswissenschaftlicher Forschung, z. B. in Form einer bildungshistorisch informierten Praxeologie^[6], die die mit digitalen Bildungsprozessen verbundenen Praktiken genauer untersucht und so dazu beitragen kann, Möglichkeiten und Grenzen der digitalen Transformation des universitären Lehrens und Lernen genauer einzuschätzen. So zeigt z. B. die Analyse der mit der digitalen Universität verbundenen Learning Analytics-Strukturen, dass hier neue Formen von Verhaltenssteuerung und Selbstführung etabliert und Studierende zu „Vollzugsagenten der datenoptimierten Selbststeuerung“ (Waldmann & Walgenbach, 2020, 362) gemacht werden. Datengestützte Regime der Selbstführung könnten also weniger neue paradiesische Zeiten individualisierten und flexiblen Lernens einläuten als vielmehr unter der Verheißung neuer Freiheitspotentiale neue Formen der Unterwerfung des Subjekts etablieren, mit denen Lernende in ‚optimierten Lernwelten‘ unter das Diktat fortwährender Selbstoptimierung gestellt werden. Digitalisierung darf kein Vorwand werden, um Visionen des „unternehmerischen Selbst“ (Böckling, 2007) – Zielpunkt neoliberaler Agenda seit den 1990er Jahren – nun auf neue Weise und mit neuen Argumenten voranzutreiben.

Raumfragen sind Machtfragen: Zur unhintergehbaren Bedeutung realer Räume

Eine weitere, mit der digitalen Transformation der Universität verbundene zentrale Frage betrifft die des Raumes. So manche Universitätskanzler*in frohlockt in der Corona-Pandemie angesichts der Verlagerung des Studiums in den digitalen Raum bzw. – da menschliche Körper reale Räume brauchen – in die privaten Küchen und Schlafzimmer der Studierenden, weil sich hier Möglichkeiten auftun, Seminar- und Vorlesungsräume anderweitig zu vermieten und so der ‚unternehmerischen Hochschule‘ zusätzliche Einnahmen zu verschaffen. Dabei ist die ‚Ent-Örtlichung‘ durch Digitalisierung kein für die Universitäten völlig neues Thema: Entstanden als fluide Korporationen von Personen, von fahrenden Scholaren, hatten die Universitäten als Korporationen in ihrer frühen Entstehungsphase seit dem 12. Jahrhundert vielfach keinen festen Ort in der Stadt.^[7] Gelehrt und gelernt wurde teilweise in gemieteten Räumen, in Privathäusern von Gelehrten, auch unter freiem Himmel an verschiedenen Orten der Stadt. Die seit dem Spätmittelalter zunehmend zu beobachtende Festlegung auf einen bestimmten Ort in der Stadt, auf ein festes Gebäude, gehört in den Prozess der institutionellen Stabilisierung der Universitäten, der

Ausdifferenzierung eines spezifischen Handlungsfeldes der Universität, die von diesem Ort aus nun ihre spezifische Differenz und Autonomie gegenüber den auf ihre Vereinnahmung bedachten Mächten in Stadt, Staat und Kirche behaupten konnte. Dies bewahrte die Universität zwar nicht davor, zunehmend unter den Einfluss des sich herausbildenden frühneuzeitlichen Staates zu geraten, dennoch ermöglichte die institutionelle Stabilisierung durch räumliche Verfestigung der Universität die Sicherung ihrer spezifischen Logik, ihrer gesellschaftlichen Legitimität und Sichtbarkeit und ihrer freien Denk- und Sprechräume.

Man könnte den Prozess der Digitalisierung und Virtualisierung nun als Form einer Rückkehr der Universität zu ihren fluiden Anfängen verstehen, in ihrer ‚Unsichtbarwerdung‘ möglicherweise auch eine effiziente Strategie gegen gesellschaftliche Vereinnahmungsversuche sehen. Diese Rechnung aber dürfte nicht aufgehen. Denn auf technische Infrastruktur angewiesene virtuelle Räume sind schon aufgrund ihrer Datenstruktur sehr einfach zu kontrollierende Räume. Außerdem: Raumfragen sind Machtfragen. Und digitalen Raum zu gewinnen darf nicht bedeuten, realen Raum aufzugeben. Dies würde die gesellschaftliche Sichtbarkeit und Legitimität der Universität als einer unabhängigen Institution schwächen. Die Universität – so der französische Philosoph Derrida – läuft zwar als eine dem Machtprinzip eher heteronome Institution sowieso immer Gefahr, „besetzt, erobert, gekauft, zur Zweigstelle von Unternehmen und Verbänden“ (Derrida, 2012, 17) zu verkommen. Aber um zumindest eine Chance zu haben, die Universität als „unbedingten“ (Derrida, 2012), also bedingungslosen Ort freien Denkens und Sprechens zu erhalten, braucht es einen räumlich abgegrenzten, institutionell definierten und materiell gestalteten Raum, der schon über seine Architektur symbolische Präsenz zu beanspruchen vermag.

Digitalisierung als Sparprogramm?

Das Ineinander von Sparmöglichkeiten und Digitalisierungsprozessen stimmt dabei grundsätzlich skeptisch. Im Hinblick auf die zu erwartenden klammen öffentlichen Kassen in der Nach-Corona-Zeit liegt die Vermutung nahe, dass Digitalisierung im Bereich der Hochschulbildung insgesamt zu einem ‚Sparprogramm‘ werden und zur Standardisierung von Lehr-/Lernformaten führen könnte, mitsamt der dadurch ermöglichten ‚Ersetzung‘ der ‚leibhaftigen‘ Lehrperson durch standardisierte Lernprogramme. Warum sollte z. B. jede Universität mit einem bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studienangebot eine eigene ‚Einführung in die Erziehungswissenschaft‘ vorhalten, wenn es eine bei Lernmittel-Anbietern käufliche ‚adaptive Lernumgebung‘ mit eben dem standardisierten einführenden Lernstoff gibt? Zugleich ist es schwer vorstellbar, dass teure und elitäre Privatuniversitäten ihre Studierenden zu Hause vor den Rechner setzen, dass viel Geld zahlende Eltern auf die sozialisierende und habitualisierende Wirkung einer Präsenz-Universität verzichten werden. Das Ergebnis wären umfassend auf Digitalität setzende

staatliche Massenuniversitäten und viel Präsenz ermöglichende Privat- und Eliteuniversitäten. Die inhaltlich-methodische Differenzierung zwischen Präsenz- und Digitallernen könnte mit Prozessen sozialer Differenzierung einhergehen – und Differenzierungsprozesse sind bildungshistorisch in der Regel immer mit sozialen Hierarchisierungsprozessen verknüpft ist. Wo es einen Unterschied gibt und dieser einen Unterschied macht, kommen soziale Distinktionsprozesse in Gang.

Nicht zuletzt lässt sich der digitale Wandel von Bildung nicht diskutieren ohne eine angemessene Sprache. Und so wie der im „Hagener Manifest“ dominante und für alle möglichen Zwecke instrumentalisierbare Lernbegriff schon die Funktion und Bedeutung des Sozialisationsraums Schule nicht abzubilden vermag, kann er auch die der Universitäten als komplexen Institutionen nicht erfassen. „Bildung durch Wissenschaft“ ist die Formel, die seit der Phase um 1800 Ziel und Wirkungen universitärer Lehr- und Lernprozesse auf den Punkt gebracht hat. Denn Universitäten sind eben nicht nur Orte des Lehrens und des Lernens, sie sind auch Orte der Bildung und der Forschung, also Orte, die komplexe Funktionen erfüllen und in dieser Komplexität eine spezifische sozialisierende Wirkung haben. Man muss dabei gar nicht Anhänger idealistischer Bildungsemphase sein, um dieses traditionsreiche Deutungsmuster ins Spiel zu bringen. Es reicht anzuerkennen, dass die Berufung auf „Bildung durch Wissenschaft“^[8] seit 1800 ein erfolgreiches Instrument gewesen ist, mit der die Universitäten sich gegen Zugriffe funktionalisierender gesellschaftlicher Mächte immer wieder erfolgreich verteidigen konnten. Ohne Not sollte man ein so erfolgreiches Deutungsmuster nicht aufgeben. Digitalisierung aber ist keine Notsituation, sondern eine Chance, die Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet – Möglichkeiten, die in einem pluralen Diskurs erörtert werden müssen und nicht in utopischer Verklärung gesellschaftlichen und ökonomischen Agenten der Digitalisierung überantwortet werden dürfen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zu den überwiegend negativen Schülererfahrungen während der ersten Phase der Corona-bedingten Schulschließungen im Jahre 2020, die die positiven Erfahrungen einer Flexibilisierung des digital gestützten Lernens übertroffen haben, z. B. Wacker, Unger & Rey, 2020; Schubarth, 2020; Andresen, Lips, Möller, Rusack, Schröer, Thomas & Wilmes, 2020.
- 2 Diese prägte die pädagogischen Technikdiskurse über lange Phasen des 20. Jahrhunderts, vgl. Kurig, 2015.
- 3 Zum Zusammenhang von neuzeitlichem Wissen und Buchdruck vgl. Giesecke, 2017. Die Folgen einer besseren Verfügbarkeit von Büchern auch für Schüler zeigt der Historiker und Germanist Helmut Puff am Beispiel eines Schlettstädter Schülerbriefs von 1499. Dieser veranschaulicht, wie Schüler nun z. B. über ihre Eltern bestimmte Bücher – in diesem Falle ein lateinisch-sprachiges Vokabular, ein Stilwörterbuch, eine Gedichtsammlung und ein Rhetoriklehrbuch – aus entfernten Städten zu bestellen begannen, dabei bestimmte Drucker und Ausgaben bevorzugten und sich so zunehmend selbstständig informierten (vgl. Puff, 1996).
- 4 Vgl. hierzu: <https://www.openpetition.de/petition/online/die-universitaeten-muessen-wieder-oeffnen-fuer-die-rueckkehr-zur-praesenzlehre#petition-main>
- 5 Vgl. dazu die Projekthomepage <https://your-study.info>; Publikation unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4049>
- 6 Vgl. zu historisch-praxeologischen Perspektiven jüngst den Band von Berdelmann, Fritzsche, Rabenstein & Scholz, 2019
- 7 Vgl. zum Thema Universität und Raum immer noch den instruktiven Band Friese & Wagner, 1993.
- 8 Vgl. zur Funktion dieses Deutungsmusters Groppe, 2012

Literatur

- Andresen, S./Lips, A./Möller, R./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S./Wilmes, J. (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim: Universitäts-Verlag.
- Berdelmann, K./Fritzsche, B./Rabenstein, K./Scholz, J. (Hrsg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Berns, J. J./Neuber, W. (1993): Ars memorativa. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung der Gedächtniskunst 1400 bis 1750. Tübingen: Max Niemeyer.
- Burchard, A. (2020): Abiturienten und Studierende fordern Präsenz-Seminare ab Herbst. In: Der Tagesspiegel v. 14.6.2020.
- Böckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caruso, M. (2019): Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel. Paderborn: Schöningh.
- Derrida, J. (2012): Die unbedingte Universität. Aus dem Französischen von Stefan Lorenzer. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FernUniversität in Hagen (2020): Lernen Neu Denken. Das Hagener Manifest zu New Learning.
- Friese, H./Wagner, P. (1993): Der Raum des Gelehrten. Eine Topographie akademischer Praxis. Berlin: Ed. Sigma.
- Giesecke, M. (2017): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Groppe, C. (2012): Bildung durch Wissenschaft: Aspekte und Funktionen eines traditionellen Deutungsmusters der deutschen Universität im historischen Wandel. In: Bildung und Erziehung 65, Heft 2, S. 169–181.
- Göbel, H. K./Prinz, S. (2015): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kurig, J. (2015): Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er Jahren in Deutschland. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meyer-Drawe, K. (2007): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Puff, H. (1996): Exercitium grammaticale puerorum. Eine Studie zum Verhältnis von pädagogischer Innovation und Buchdruck um 1500. In: Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts. Köln/Weimar/Berlin: Böhlau, S. 411–439.
- Schmidt, R. (2020): Post-digitale Bildung. In: Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 57–70.
- Schubarth, W. (2020): "Wir wollen wieder in die Schule" – Schule als sozialen Ort (wieder) entdecken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Vorabveröffentlichung (28.10.2020) der Ausgabe vom 14.12.2020.
- Schwalbe, C./Meyer, T. (2010): Umbauten im und am Bildungsraum. Zum medieninduzierten Wandel der

Kommunikationsstrukturen in der Hochschulbildung. In: Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–50.

Wacker, A./Unger, V./Rey, T. (2020): "Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?" Befunde einer Schüler*innenbefragung zu "Fernunterricht". In: "Langsam vermisse ich die Schule....". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, S. 79–94.

Waldmann, M./Walgenbach, K. (2020): Digitalisierung der Hochschulbildung. Eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, S. 357–372.

FILED UNDER: Kolumne

TAGGED WITH: Bildung, Digitalisierung, FernUniversität in Hagen, Hagener Manifest, New Learning, Universität

PREVIOUS POST

Unzeitgemäße Visionen zum „Gesundheitsunterricht“.

NEXT POST

Geschichte als Tabelle: Historische Tabellenwerke der Frühen Neuzeit

AUTORIN

Julia Kurig



Julia Kurig ist Bildungshistorikerin

kurig@dipf.de

<https://orcid.org/0000-0001-9739-1877>

EMPFOHLENE ZITIERWEISE

Julia Kurig: Wem gehört die digitale Bildung? Kritische Perspektiven auf das „Hagener Manifest“, in: bildungsgeschichte.de, Berlin 2021. URL: **<https://bildungsgeschichte.de/beitrag/2265>**



Dieses Werk ist lizenziert unter einer **Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz**.

Datenschutz/Impressum