

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

3'18

Digitalisierung und Bildung

- Bildung und Digitalisierung in der Weltgesellschaft: Bildungstheoretische, soziologische und sozioethische Aspekte
- Bildung in Zeiten digitaler Transformation
- Digitale Bildungsprojekte in der Entwicklungszusammenarbeit
- Kleines Auslandsstudium zu Hause: Das Online-Seminar „Global Media“
- Symmetrische Anthropologie und digitale Bildung



Die fortschreitende Digitalisierung, Technisierung, Robotisierung und Mediatisierung aller gesellschaftlichen Bereiche hinterlässt auch ihre Spuren in den Stimmungen und Stimmen von Bildungsexpert/inn/en. Dabei stehen sich oftmals der Chor der Skeptiker/-innen und Bedenken-träger/-innen und das Ensemble der Idealisierer/-innen und Euphoriker/-innen recht unharmonisch und unversöhnlich gegenüber und beide verharren in ihren Tonlagen. Von daher haben wir mit dieser ZEP Ausgabe den Versuch unternommen, das Thema Digitalisierung und Bildung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven differenziert zu beleuchten und digitalisierungsreflexive Anregungen für transnationale Bildungsprozesse abzuleiten. Dabei werden die Blickwinkel der Erziehungswissenschaften, der Bildungsphilosophie, der Sozialethik, der Bildungssoziologie, der Entwicklungszusammenarbeit, der Sozialarbeitswissenschaften und der Anthropologie beleuchtet. Folgende Fragen waren bei der Konzipierung des vorliegenden ZEP-Hefes von Bedeutung: Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung auf Bildungsprozesse und -systeme? Wie können Akteure im Bildungswesen konstruktiv auf gegenwärtige und zukünftige digitale und technische Entwicklungen reagieren? Welches Verhältnis besteht zwischen Digitalisierung, Bildungsgerechtigkeit und globaler Gerechtigkeit? Welche Chancen und

Risiken sind mit zunehmender Digitalisierung für Bildungsprozesse verbunden? Welche Herausforderungen ergeben sich für das Globale Lernen und für Akteure im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit? Und wo bleibt der Faktor Mensch?

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich *Ulrich Deller* einleitend mit bildungstheoretischen Reflexionen und unternimmt den Versuch, Chancen und Grenzen der Digitalisierung für die Bildung in der Weltgesellschaft zu diskutieren. Aus einem soziologischen Blickwinkel analysieren *Markus Baum* und *Nadine Diefenbach* die Realität digitalisierter Bildungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung von digitalen Technologien des Selbst und damit verbundenen Auswirkungen für Bildungs- und Selbstbildungs- und Selbstoptimierungsprozesse. Aus ethischer Perspektive untersucht *Manfred Körber* den Zusammenhang von Globalisierung, Digitalisierung und Bildung. Dabei nimmt er die Perspektive einer handlungsorientierten Sozialethik ein und skizziert das Programm einer globalen Bildungsanstrengung als politische Praxis. Daran anschließend unternehmen *Joachim Söder* und *Norbert Frieters-Reermann* den Versuch aus einer bildungstheoretischen Sicht die gegenwärtigen Kompetenzdiskurse in Zeiten der Digitalisierung kritisch zu betrachten und darauf aufbauend ein digitalisierungsresponsives Kompetenzmodell für das Globale Lernen zu

skizzieren. *Alexandra Potratz* leistet in ihrem Beitrag den Brückenschlag zur Entwicklungszusammenarbeit. Sie analysiert die Rolle digitaler Bildungsprojekte in diesem Handlungsfeld und geht der Frage nach, wie die digitale Transformation die Entwicklungszusammenarbeit insbesondere im Bildungsbereich zukünftig beeinflussen wird. Über ein japanisch-deutsches Online-Seminar zum Globalen Lernen und zur Digitalisierung berichtet *Masashi Urabe* und diskutiert dabei Chancen und Grenzen des interkulturellen online-basierten Lernens. Abschließend erarbeitet *Maik Wunder* in seinem Artikel wie die symmetrische Anthropologie als reflexive Schlüsselkategorie zur Implementierung von digitaler Bildung genutzt wird.

Diese Facette von Beiträgen eröffnet einen vertieften Einblick in gegenwärtige digitalisierungsbezogene Diskurse. Und dennoch wird der eine oder der andere Leser/-in, egal zu welchem Chor oder Ensemble er oder sie sich zugehörig fühlt, eine Tonlage oder Stimme vermissen. Dies ist dem Thema geschuldet, welches angesichts seiner hohen Komplexität und rasanten Entwicklungsdynamik nicht in einer ZEP-Ausgabe umfassend zu bearbeiten ist. So wünsche ich trotz möglicher Leerstellen und Auslassungen allen Leser/-inne/n neue Erkenntnisse und Anregungen für die eigenen bildungsbezogenen Arbeitsfelder.

Norbert Frieters-Reermann
Aachen, September 2018

doi.org/10.31244/zep.2018.03.01

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller-Hauptmann

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich)
Jana Costa (Rezensionen), Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremml (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

Aktuell in der Redaktion: Achim Beule, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Maike Anneken: anneken@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: Distance learning or working around the world with students or employees from different countries online courses or work remotely vector illustration, ©Stankevskaya89, <https://www.shutterstock.com/de/>

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

3'18

- Themen
- 4 **Ulrich Deller**
Bildungstheoretische Reflexionen: Bildung und Digitalisierung
in der Weltgesellschaft
- 8 **Markus Baum/Nadine Diefenbach**
Digitalisierte Bildungsprozesse: Soziologische Betrachtungen
- 13 **Manfred Körber**
Sozialethische Notizen zu Digitalisierung – Bildung –
Globale Gerechtigkeit
- 18 **Joachim Söder/Norbert Frieters-Reermann**
Bildung in Zeiten digitaler Transformation –
Herausforderungen für Globales Lernen
- 23 **Alexandra Potratz**
Digitale Bildungsprojekte in der Entwicklungszusammenarbeit
- 27 **Masashi Urabe**
Kleines Auslandsstudium zu Hause: Chancen und Grenzen
digitalen Lernens am Fall des japanisch-deutschen Online-
Seminars „Global Medial“
- 31 **Maik Wunder**
Symmetrische Anthropologie als reflexive Schlüsselkategorie zur
Implementierung von digitaler Bildung
- VIE 36 Berliner Sommerakademie 2018: Leave No One Behind!
38 Rezensionen
42 Schlaglichter

WAXMANN

Ulrich Deller

Bildungstheoretische Reflexionen: Bildung und Digitalisierung in der Weltgesellschaft – Chancen und Grenzen der Digitalisierung

Zusammenfassung

Humboldts Idee, dass Bildung immer Selbstbildung ist, wird angesichts der Digitalisierung unseres Lebens in Frage gestellt. Algorithmen übernehmen (vielleicht), was als anthropologische Kernaussage über den Menschen gehandelt wurde. Da hilft die aktuelle Medienbildung nicht, so wichtig sie auch ist. Mit Edmund Husserl könnte ein Ausweg aus der Sackgasse gefunden und Bildung neu orientiert werden.

Schlüsselworte: *Lebenswelt, Algorithmus, Bildung*

Abstract

Humboldt's idea that education is always self-education is called into question by the digitalization of our lives. Algorithms (perhaps) adopt what has been treated as a core anthropological statement about human beings. Current media education does not help here, however important it may be. With Edmund Husserl a way out of the impasse could be found and education could be reoriented.

Keywords: *Lebenswelt, Algorithm, Education*

Humboldt hat ein Problem

Die Diskussion um Bildung und Digitalisierung kann man an verschiedenen Punkten beginnen: der Medienbildung, das heißt, bei der Frage, wie wir Kindern die erforderlichen Kompetenzen vermitteln, mit neuen Medien angemessen umzugehen; der Ökonomisierung der Bildung, das bedeutet, bei der Frage nach dem Zusammenhang der ökonomischen Grundorientierung unserer Gesellschaft und deren Auswirkung auf das Verständnis und die Praxis von Bildung; der Idee, mit Zahlen das Gesamt des Bildungsbegriffs abzubilden, das umfasst Bildung als Prozess und Ergebnis algorithmisch zu bestimmen; und dem Zusammenhang zur Idee von Freiheit und Aufklärung, das beinhaltet ein auf die lange Tradition der Aufklärung zurückgehendes Verständnis dessen, was menschliches Leben ausmacht.

Jeder dieser Ausgangspunkte eröffnet eine eigene Diskussion und erlebt je nach Trend besondere Aufmerksamkeit.

Selten gelingt es, die Punkte zumindest nebeneinander, wenn schon nicht miteinander zu diskutieren. Die mit den Perspektiven künstlicher Intelligenz verbundenen Szenarien führen zu Vorstellungen, dass in naher oder ferner Zukunft Computer alles können. Es geht dann nicht alleine um Medienbildung, Ökonomisierung, die Bedeutung von Algorithmen und die Freiheit angesichts der Übermacht der großen Datenkonzerne, sondern um die Idee des von Maschinen gemachten Menschen. Dies wäre eine grundlegende Absage an das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts. Bildung als Selbstbildung erscheint vor dem Hintergrund der scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten künstlicher Intelligenz ein vergangener Traum versprengter Idealisten. Humboldt (Humboldt, 1903, S. 283) beschreibt Bildung des Menschen als den „Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden“. Wie aber soll das angesichts der Übermacht der von Konzernen gesammelten Daten gelingen. Jaron Lanier (Lanier, 2014a) bringt es im Untertitel des Buches „Wem gehört die Zukunft?“ in der vereinfachten Formel auf den Punkt, „Ihr seid nicht die Kunden, ihr seid das Produkt!“ Damit wäre Bildung nicht mehr Selbstbildung. Sie wäre zudem nicht mehr „die letzte Aufgabe unseres Daseins“ (Humboldt, 1903, S. 284). Humboldts Begriff von Bildung verlangt vom Menschen, „dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen innern Werth (sic!) so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel abziehen müsste, einen grossen (sic!) und würdigen Gehalt gewönne“ (ebd.). Auch hier kehren die Algorithmen die Perspektive um. Nicht der Mensch prägt den Gehalt, die Algorithmen ordnen ihn bestimmten Gruppierungen zu, ohne dass es dabei um innere Werte oder die Höherentwicklung der Menschheit gehen könne (Benner, 2015).

Wenn man wirklich verstehen will, was sich mit dem Begriff Digitalisierung verändert hat, muss man den Algorithmus verstehen. Es geht um die Beschreibung von Rechenprozessen, die ein bestimmtes Problem lösen, und so immer wieder angewandt werden können.

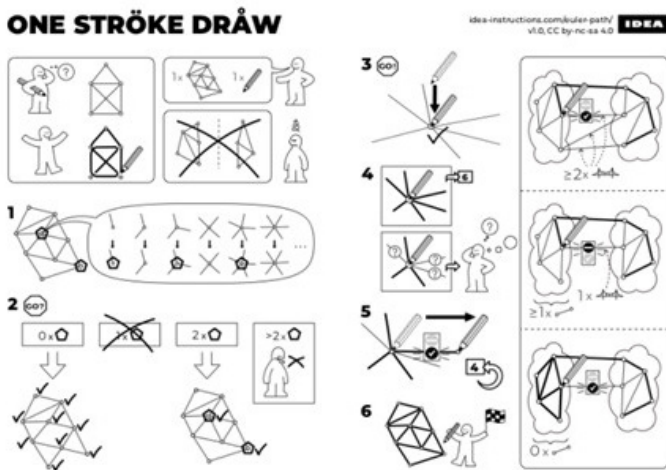


Abb. 1: Euler-Path; Quelle: <https://idea-instructions.com/euler-path/>

Ein Algorithmus ist eine Folge „einfacher“ Anweisungen, die folgende Eigenschaften aufweisen:

- „Endlichkeit: Die Beschreibung ist endlich lang.
- Terminierung: Nach Durchführung endlich vieler Operationen kommt das Verfahren zum Stillstand.
- Eindeutige Reihenfolge: Die Reihenfolge, in der die Operationen anzuwenden sind, ist festgelegt.
- Eindeutige Wirkung: Die Wirkung jeder Anweisung der Anweisungsfolge und damit der gesamten Folge ist eindeutig festgelegt“ (Müller & Weichert, 2017, S. 18).

Sehr plastisch haben das Fekete, Morr, Stiller beschrieben: (<https://idea-instructions.com>). Hier zeigt sich in der Art einer Ikea-Anleitung (siehe Abb. 1) einen Schrank aufzubauen, wie man mit einem Algorithmus ein bestimmtes Problem löst; dieses Problem hier heißt, jede Ecke beim Zeichnen nur einmal zu berühren. Am Beispiel, wie man das Haus des Nikolaus mit einem Strich ohne abzusetzen zeichnet, zeigen sie, wie man den Euler'schen Algorithmus hierzu als Lösungsweg nutzen kann. D.h., dass auch die Frage danach, was einen gebildeten Menschen kennzeichnet, durch einen Algorithmus ausgerechnet werden kann, und dem entsprechend werden Lernprogramme konstruiert, die genau auf dieses Ziel hinführen. Damit wäre Bildung nicht das Werk des Menschen selbst und auch nicht das Ergebnis der produktiven Auseinandersetzung mit Welt.

Digitale Netzwerke

Unter der Überschrift „Netzwerk“ hat Manuel Castells als einer der ersten schon in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts auf die Entwicklungen, die mit Digitalisierung verbunden sind, aufmerksam gemacht. Castells beschreibt die Gesellschaft als durch „Informationalismus“ geprägt und meint damit die Tatsache, dass die Wissensgrundlage für die Informationstechnologie einerseits und die Technik zur Wissensproduktion selbst andererseits in einem Kreislauf verhaftet sind, der sich nur noch auf sich selbst bezieht. (Castells, 2001, S. 18) Das Publikum wird „immer stärker durch Ideologien, Wertvorstellungen, Geschmacksrichtungen und Lebensstile segmentiert [...]“ (Castells, 2001, S. 388). Die Möglichkeit, dass die Konsumenten mit unterschiedlichen Sichtweisen und Stilen

konfrontiert werden, wird zunehmend geringer. Je spezifischer die Bedürfnisse bedient werden können, umso heftiger werden sie auch bestätigt. Zum anderen stehen die zunehmenden technischen Möglichkeiten auch für die zunehmende Segmentierung, weil das Medium komplett der zu vermittelnden und auf die Konsumenten zugeschnittenen Botschaft angepasst wird. So „können wir deshalb sagen, dass die Botschaft das Medium ist“ (Castells, 2001, S. 388). Nach Castells scheint sich der Trend zu bestätigen, dass das „elektronische Heim... zwei wesentliche Merkmale des neuen Lebensstils [generiert; U.D.]: seine ‚Heimzentriertheit‘ und seinen Individualismus“ (Castells, 2001, S. 422). Drei Kernaussagen über das Leben in der digitalen Gesellschaft lassen sich ablesen. 1. Die elektronische Vernetzung ermöglicht ein bisher ungeahntes Maß an Differenzierung und Segmentierung bei gleichzeitiger Schaffung virtueller Verbindung. 2. Bildung, Zeit, Geld, Klasse, Rasse, Geschlecht, Land etc. als Kriterien sozialer Schichtung haben entscheidenden Einfluss auf die mit Multimedia verbundenen Chancen; es bilden sich zwei grundlegend unterschiedliche Gruppen: „die Interagierenden und die Interagierten“. 3. Die multimediale Vernetzung bewirkt bei aller Differenzierung eine Vereinheitlichung der Codes. Sie führt letztlich „zur Integration aller Botschaften in ein gemeinsames kognitives Raster“ (Castells, 2001, S. 424).

Medienbildung

Medien spielen in der Bildung ab dem Moment eine Rolle, in dem der klassische Zirkel der Reproduktion der Lebensverhältnisse durch direkte Beteiligung der Kinder am Leben der Erwachsenen gebrochen ist. Damit brauchen wir, wie Mollenhauer sich ausdrückt (Mollenhauer, 1983, S. 50f. und S. 63), „Spiegelkabinette“, in denen sich das Leben der Erwachsenen für die Kinder in einer Weise spiegelt, dass sie „das Rechte auf die rechte Weise“ lernen. Dieses Medienproblem der angemessenen Darstellung des wirklichen Lebens erfährt im Zeitalter digitalisierter Kommunikation eine besondere Veränderung. Während der Wechsel vom Schulbuch und der Tafel (als Medien des Spiegels der Erwachsenenwelt) zur Nutzung von Projektoren und Filmen eher eine Herausforderung für die Lehrenden war, diese Medien didaktisch klug und curricular angemessen im Unterricht einzusetzen, stehen jetzt andere Probleme im Vordergrund:

Michel Serres (2013) beschreibt die „Däumlinge“, die mit ihren Smartphones schneller das Wissen zur Hand haben, als der Lehrende zu Ende gesprochen haben kann. Er verbindet dies mit der Enthierarchisierung der Lernorte. Hier wird der Lehrende zum Lernbegleiter. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie die Lernenden dazu befähigt werden, mit den Wissensbeständen angemessen umzugehen. 72 % der Schüler nutzen Wikipedia zur Unterrichtsvorbereitung (Bertelsmann Stiftung, 2017, S. 20). Medienpädagogisch unterstützt werden müsste dieser Einsatz mit der Vermittlung, wie Wikipedia funktioniert. Wer nämlich mit der Idee einer Enzyklopädie an Wikipedia herangeht, verkennt, wie stark Wikipedia von der Aktualität lebt. „Wissen existiert in der Wikipedia nicht mehr als faktische, unveränderbare und verlässliche Größe, sondern als dynamisches Konstrukt...“ (Kallass, 2015, S. 326f.). Pscheida zitierend konstatiert Kallass, dass so „jede noch so subjektive

Behauptung als potentiell Wissensangebot betrachtet werden und im egalitären öffentlichen Diskurs konsensuell und situativ angenommen aber auch verworfen“ (ebd.) werden könnte. Damit ist aber der Anspruch der Enzyklopädie aufgegeben. Für die Lernsituation ergibt sich so eine ganz andere Herausforderung bei der Nutzung von Wissensbeständen aus dem Internet. Zur medienpädagogischen Herausforderung kommt hinzu, dass das Internet als einzige Bezugsquelle für die Generierung von Erkenntnis nicht ohne Bücher auskommt. Jaron Lanier beschreibt das Problem des Internets, dass es zugleich Subjekt und Objekt ist, und damit werde die Chance vergeben, die Bücher bzw. gedruckte Texte generell bieten. Ein Buch „ist die Feststellung eines bestimmten Verhältnisses zwischen einem Individuum und der menschlichen Kontinuität“ (Lanier, 2014, S. 57). Das bedeutet, dass Medienbildung auch die Befähigung anzielen muss, in einer sich ständig wandelnden Welt Kontinuität denken zu können und vor allem mit der Tatsache umzugehen, dass das Internet immer zugleich Subjekt und Objekt ist. „Der Kampf um das, was wir als Wissen deklarieren wollen, [...] ist aber letztendlich kein Kampf zwischen alten und neuen Medienformen oder altem und neuem Wissen“ (Holze, 2017, S. 109).

Betrachtet man die Diskussion um Medienbildung aktuell, dann ergeben sich drei Kategorien:

Erstens findet sich Literatur, die mit einer Folie von vorhergehender Bewertung an die Analyse geht und eher ideologisch argumentiert. Beispielhaft für die negative Bewertungsfolie können Lembke & Leipner stehen (2015). Die Veröffentlichung „Die digitale Bildungsrevolution“ (Dräger & Müller-Eiselt, 2017) steht für das umgekehrte Bewertungssystem, das die Digitalisierung der Bildung mit geschickten gewählten Beispielen ideologisch positiv positionieren will. Eine ähnliche Argumentation ist bei Stephen Spurr zu finden. Er vertritt die These (Spurr, 2016), „dass Lehrkräfte den mit KI in Zusammenhang stehenden Veränderungen und Chancen offen gegenüberstehen und diese nutzen müssen, um so ihre Position als Lehrkraft zu stärken und ihren Schülern dabei zu helfen, sich selbst zu übertreffen – beim Lernen und dabei, sich zu informierten Bürgern und verantwortungsbewussten Menschen zu entwickeln“ (S. 40).

Zweitens findet sich Literatur, die spezifische Fragen der Lernförderung durch digitale Medien erörtert. Hierzu zählt, im Sinne einer Bestandsaufnahme, der Monitor Digitale Bildung der Bertelsmann-Stiftung, den es für drei Bildungsbereiche gibt (Bertelsmann, 2017). In solchen Ausführungen werden die Aporien und Chancen der Digitalisierung der Bildung deutlich. Im Kern kommt eine eher ernüchternde, aber keineswegs verwunderliche Erkenntnis zu Tage: „Die konkrete Lernwirksamkeit hängt jedoch sehr stark vom spezifischen Lernsetting und dem Lernenden selbst ab“ (Apel & Apt, 2016, S. 67f.). Ähnlich kritisch sieht es auch Heike Schaumberg (2018, S. 37). Interessant wäre es, diese Medienbildungskonzepte mit Ideen von Jaron Lanier quer zu lesen: „Ein allgemeiner Ratschlag für unsere Zeit könnte daher lauten, dass man, um ein gutes Leben zu führen, mit dem Fortschreiten der Informationstechnologie seine technischen Kenntnisse verdoppelt und lernt, unternehmerisch und anpassungsfähig zu sein, denn diese Eigenschaften ermögliche eine Position in der Nähe eines Sirenservers“¹ (Lanier, 2014a, S. 91).

Drittens findet sich Literatur, die eher traditionell medienpädagogisch orientiert ist. Gerade hier aber zeigt sich, dass eine am Kompetenzbegriff orientierte Medienbildung dazu neigt, die Probleme, die mit der fortschreitenden Digitalisierung verbunden sind, auszublenden. Beispielhaft hierfür mag die Einführung in die Medienpädagogik von Süß u.a. stehen (Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen, 2018).

Neue Formen der Ökonomisierung

Die Frage nach der Ökonomisierung der Bildung scheint sich heute anders zu stellen, als zu Zeiten der Industrialisierung (verwertbare berufliche Bildung zu generieren) und auch zu Zeiten des „life-long-learning“ (auf der Höhe der Zeit den Veränderungen beruflich gerecht werden zu können), und auch anders als in der Umorientierung auf die Kompetenzbeschreibungen. Durch die ökonomischen Prinzipien könnte sich aktuell das Verständnis von Bildung umfassender verändern, weil sich ein bestimmtes ökonomisches Paradigma, verbunden mit der Digitalisierung, stärker durchsetzt. Mit ändert sich damit auch das zugrundeliegende Verständnis vom Menschen: Das ökonomische Prinzip eins lautet: Ziel ist es, höchstmöglichen Ertrag mit dem geringsten Aufwand zu erzielen. Prinzip zwei lautet: Produktzahlen und Produktaufwand stehen in umgekehrter Relation zum Preis. Diese Orientierung lässt sich digitalisiert durch Anwendung von Algorithmen wesentlich konsequenter und effektiver realisieren.

Castells hat schon 1996 darauf hingewiesen, dass die digitale Netzwerkgesellschaft in einer besonderen Weise mit der kapitalistischen Struktur der Gesellschaft verbunden ist. Die besondere Bedeutung gewinnt das Phänomen des Informativismus durch die enge Verbindung zum „Prozess der kapitalistischen Neustrukturierung“, bei dem es um eine Vertiefung der Logik, Gewinne zu erzielen, geht, um Produktivitätssteigerung, um Globalisierung und um staatliche Unterstützung der jeweiligen Volkswirtschaften (Castells, 2001, S. 20f.). Dies führt, so zitiert Castells den französischen Autor Alain Tourain, dazu, dass das „Subjekt in seiner Persönlichkeit und seiner Kultur gegen die Logik der Apparate und der Märkte“ (Castells, 2001, S. 23 f.) verteidigt werden muss.

Die Verbindung zwischen Ökonomisierung und Bildung erfährt aber eine besondere Richtung dadurch, dass ein Algorithmus aus sich heraus auf das Produkt angelegt ist. Da, wo die Datenmengen die Basis für „Sirenservers“ (Lanier, 2014a, S. 86ff.) sind, da erreichen die Größenordnungen der Algorithmen eine Dimension, in der es nur um mehr Profit geht. Eine wirkliche Domestizierung der Profitorientierung gelingt nur, wenn, wie Lanier (2014a) vorschlägt, die Daten nicht kostenlos abgeschöpft werden können, sondern die, denen sie gehören, für das Abschöpfen bezahlt werden.

Algorithmus, Lebenswelt und Bildung

Im Rückgriff auf Edmund Husserl kann es vielleicht gelingen, eine Neuorientierung des Bildungsbegriffs zu gewinnen, die bei den Ideen von Humboldt anknüpfen kann, ohne die Konstruktion und Wirkung von Algorithmen zu verkennen.

Husserl problematisiert die einseitige Orientierung der Wissenschaft am Paradigma der Naturwissenschaft: „Die Naturwissenschaft der Neuzeit hat, als Physik sich etablierend, ihre Wurzel in der konsequenten Abstraktion, in der sie an der

Lebenswelt nur Körperlichkeit sehen will“ (Blumenberg, 2010, S. 203). Die Grundfrage, der Husserl nachgeht, heißt, was bleibt übrig, wenn wir die Phänomene nicht nur naturwissenschaftlich beschreiben, wenn ein roter Ball nicht nur als geometrische Form (Kugel) mit einer bestimmten Wellenlänge des Lichts (rot = 780 Nanometer) beschrieben wird, sondern in seiner Qualität für einen Menschen in einer bestimmten Situation? „Die antike Geometrie, so glaubt Husserl, war sich ihres Ursprungs aus der Idealisierung der Körperwelt bewusst; aber bei der Rezeption dieser Geometrie in der Neuzeit blieb die zugrundeliegende Idealisierung vergessen, und dieser Umstand gab die rein technische Handhabung des ererbten Werkzeugs frei. Dies führt in der ersten Stufe der Sinnentleerung zur *Arithmetisierung der Geometrie*, im zweiten Schritt zu ihrer Algebraisierung, schließlich zu einer rein formalen *Mannigfaltigkeitslehre*, zur Konstruktion einer *Welt überhaupt*“ (Blumenberg, 2010, S. 205, Hervorhebung im Original). Damit sind wir bei der Funktion und Wirkung der Algorithmen, bei denen es um ‚konsequente Abstraktion‘ geht, die darauf angelegt sind, Welt zu konstruieren. Nehmen wir die Überlegungen von Husserl ernst, entsteht durch diese Form der Technisierung die Gefahr, dass wir die Methode des Rechnens für das wahre Sein nehmen. Husserl greift hier auf die Kant'sche Unterscheidung zwischen Verstand und Vernunft zurück. „Vernunft ist erfüllte Intention, vollendeter Besitz des Gegenstandes in der Fülle seiner Aspekte oder doch zumindest das Sich-Offen halten für diese Fülle. Verstand ist der Umgang mit leeren Intentionen [...], die für die Sache selbst genommen werden [...]“ (Blumenberg, 2010, S. 209). Damit geht es darum, dass sich die Menschheit nicht in der Erfindung immer besserer Werkzeuge auflöst (Blumenberg, 2010, S. 185).

Am Beispiel der Türklingel macht Blumenberg deutlich, was auch die Wirkung der große Datenmengen bewältigenden Algorithmen kennzeichnet. Wenn man an einem Seil zieht, an dessen Ende eine Glocke hängt, erkennt man den Zusammenhang zwischen eigener Tätigkeit und Signal. Bei der elektrischen Türklingel ist der Zusammenhang versteckt, und nach Blumenberg legt Technik es genau auf dieses Verbergen an. „Im Ideal des ‚Druckes auf den Knopf‘ feiert der Entzug der Einsicht (im wörtlichsten Sinn des Hineinsehens!) sich selbst: Befehl und Effekt, Order und Produkt, Wille und Werk sind auf kürzeste Distanz aneinandergerückt“ (Blumenberg, 2010, S. 210). In dieser Form der Technisierung steckt nach Blumenberg die „Verwandlung ursprünglich lebendiger Sinnbildung zur Methode“ (2010, S. 206). Gerade hier könnte der Ansatz für eine angemessene Orientierung von Bildung stecken. Denn, wenn Technik, also auch Digitalisierung, dazu angelegt sind, die Methoden (z.B. der Berechnung) von ihrer ‚Ursinnstiftung‘ losgelöst weiterzugeben, Sinnentwicklung abzustreifen, dann wäre es Aufgabe von Bildung eben diese Ursinnstiftung zu bewahren und zu sichern. Wenn, wie Blumenberg beschreibt, Technik „in ihrer Ursprünglichkeit ein Zustand des menschlichen Weltverhältnisses selbst“ (ebd.) ist, dann hat Bildung die Aufgabe sinnhafte Verständigung über dieses Weltverhältnis zu sichern und zu ermöglichen. Husserl würdigend schreibt Blumenberg: „Dem Immer-Fertigen setzt er das Im-

mer-Anfangende des philosophischen Denkens entgegen, das allein einen neuen Lebenswillen fassen kann, und widersetzt sich einer Welt, die sich immer nur durch die Faktizität ihres massiven Vorhandenseins als sinnhaft zu demonstrieren vermag, mit dem Aufruf zum Sich-Treubleiben in der teleologischen Konsequenz eines identischen, einmal ergriffenen Sinnes“ (Blumenberg, 2010, S. 213).

Anmerkung

- 1 Lanier meint mit Sirenenserver die großen Datenkonzerne, von deren Reichtum man profitieren kann, wenn man ihr „Spiel“ beherrscht und zugleich in der Lage ist, sich nicht von ihnen aussagen zu lassen.

Literatur

- Apel, J. & Apt, W. (2016). Digitales Lernen. In V. Wittpahl (Hrsg.), *DIGITALISIERUNG Bildung | Technik | Innovation* (S. 67–75). Heidelberg: Springer Vieweg.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim & München: Beltz Juventa Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (2017). *Monitor Digitale Bildung – #3 Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blumenberg, H. (2010). *Theorie der Lebenswelt*. Berlin: Suhrkamp.
- Castells, M. (2001). *Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur. Teil 1 der Trilogie: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2017). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können* (3. akt. Aufl.). München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Fekete, S. P., Morr, S. & Stiller, S. (2017). *ONE STRÖKE DRÄW*. Zugriff am 20.06.2018 <https://idea-instructions.com/euler-path/>
- Holze, J. (2017). Das umkämpfte Wissen – Untersuchungen zu Aushandlungsprozessen in Wikipedia. In R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.), *Das umkämpfte Netz – Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen* (S. 95–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Humboldt, W. von (1903). Die Bildung des Menschen. Zitiert nach: *Erziehungs- und Bildungstheorien*. Hrsg. v. Baumgart, Franzjörg (S. 95ff.). (3. Aufl. 2007). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kallass, K. (2015). *Schreiben in der Wikipedia – Prozesse und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lanier, J. (2014). Der „High-Tech-Frieden“ braucht eine neue Art von Humanismus. Dankesrede. In J. Lanier (Hrsg.), *Friedenspreis des deutschen Buchhandels. Ansprachen aus Anlass der Preisverleihung* (S. 53–80). Frankfurt: Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels.
- Lanier, J. (2014a). *Wem gehört die Zukunft. Du bist nicht der Kunde der Internet-Konzerne, du bist ihr Produkt* (4. Aufl.). Hamburg: Hoffman und Campe.
- Lembke, G. & Leipner, I. (2015). *Die Lüge der digitalen Bildung*. München: Redline-Verlag.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Müller, H. & Weichert, F. (2017). *Vorkurs Informatik. Der Einstieg ins Informatikstudium* (5., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16141-5>
- Schaumburg, H. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung* (S. 27–40). Münster & New York: Waxmann.
- Serres, M. (2013). *Erfindet Euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Berlin: Suhrkamp.
- Süss, D., Lampert, C., & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>

Ulrich Deller

ist Prof.em. der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen mit dem Schwerpunkt Erziehungswissenschaft in den Studiengängen Soziale Arbeit. Er lebt in Belgien und ist ehrenamtlich Präsident des Öffentlichen Sozialhilfeszentrums seiner Heimatgemeinde.

Markus Baum/Nadine Diefenbach

Digitalisierte Bildungsprozesse: Eine soziologische Betrachtung und Kritik

Zusammenfassung

Der Aufsatz reflektiert digitalisierte Bildungsprozesse in soziologischer Perspektive. Dafür werden die Begriffe der Bildung und Digitalisierung derart bestimmt, dass sie zugleich Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse abbilden. Anschließend werden Technologien der Selbstoptimierung sowie Technologien des Lernens in Schulen als Beispiele für digitalisierte Bildungsprozesse skizziert. Ziel ist es, die Risiken und Potentiale, die mit dem Prozess der Digitalisierung in Bildungskontexten einhergehen, genau in den Blick zu rücken.

Schlüsselworte: *Datafizierung, Subjektivierung, Optimierung*

Abstract

The paper reflects digitized educational environments from a sociological perspective. To this end, the concept of education and digitisation is defined in such a way that they simultaneously reflect self, world and social conditions. Subsequently, technologies of self-optimization and technologies of learning in schools are outlined as examples of digitized educational processes. The aim is to take a close look at the risks and potentials associated with the process of digitisation in educational contexts.

Keywords: *Datafication, Subjectivization, Optimization*

Einleitung

Die Digitalisierung ist in aller Munde. Während in den 1970er und 1980er Jahren „Automation, Automatisierung und Robotisierung“ (Passig & Scholz, 2015, S. 75), in den 1990er Jahren „Computerisierung“ (Passig & Scholz, 2015, S. 75) als Megatrends ausgerufen wurden, erscheint gegenwärtig das Eindringen von Bits und Bytes in alle gesellschaftlichen Bereiche als das Merkmal sozialen Wandels. Auch die Bildung, so die Annahme der vorliegenden Ausgabe der ZEP, kann sich diesem Prozess nicht entziehen. Wer nun digitalisierte Bildungsprozesse soziologisch reflektieren will, steht vor mehreren Hürden: Der Begriff der Bildung und der Digitalisierung müssen gesellschaftstheoretisch gehaltvoll bestimmt werden. Darüber hi-

naus muss sich eine Verschränkung von Digitalisierung und Bildung empirisch belegen lassen. Erst dann können in einem letzten Schritt Risiken und Potentiale erörtert werden.

Der vorliegende Text wird den Begriff der Bildung ideengeschichtlich mit Hegel herleiten und mit Honneth soziologisch interpretieren, um einen begrifflich-konzeptionellen Analyserahmen zu schaffen. Auf diesem Wege lässt sich ein umfassendes Bildungsverständnis, das Selbst- und Sozialverhältnisse in einer konzeptionellen Klammer reflektiert, erlangen. In einem zweiten Schritt wird der oftmals sehr ungenau bestimmte Prozess der Digitalisierung als Datafizierung und spezifische Weise der Konstitution sozialer Realität charakterisiert. Anhand der Beispiele von Selbst- und Bildungstechnologien wird die Digitalisierung sowohl in der Perspektive der Selbstvermessung also auch in der der Fremdvermessung empirisch angereichert. Innerhalb der Betrachtung dieser Beispiele ermöglicht der soziologische Blick auf die Verkopplung von Daten sowie subjektiver, sozialer und objektiver Welt zum einen, inwiefern der technologische Wandel Prozesse der Subjektivierung und der Konstitution sozialer Realität transformiert. Zum anderen können Bildungschancen sowie verzerrte Selbst- und Weltverständnisse, die in der Digitalisierung gründen, kenntlich gemacht und auf ihren gesellschaftlichen Kontext rückgeführt werden.

Bildung als Subjektivierungsprozess

Der Begriff der Bildung gelangt im deutschsprachigen Raum über das Mittelalter und die Renaissance in die Neuzeit und Moderne. Dort wird er im Spannungsfeld von Aufklärung und Humanismus zu einem Schlüsselbegriff der Philosophie des deutschen Idealismus sowie der preußischen Reformen des beginnenden 19. Jahrhunderts. Der vorliegende Text setzt zunächst an Hegels Bildungsbegriff an, weil er es ermöglicht, technologischen Wandel mit Selbst-, Sozial- und Weltverhältnissen in Beziehung zu setzen. Anschließend wird dieser Begriff mit Honneth reaktualisiert.

In Hegels Philosophie werden virulente Motive der spekulativ-universalistischen Geschichtsphilosophie in einem um-

fassenden philosophischen System gebündelt. Einer seiner zentralen Begriffe ist der der Bildung (Koschorke, 2015, S. 27, 47). Hegel zufolge ist Bildung die „Erhebung [des Willens eines Subjekts; M.B., N.D.] zur Allgemeinheit“ (Hegel, 1970, S. 73). Allgemein ist ein Wille dann, wenn er sich als frei, d.h. als sich selbst wollend weiß. Dass der Wille des Subjekts sich selbst will, bedeutet, dass das Subjekt die Ziele und Inhalte seines Willens als vernünftig begreifen kann (Hegel, 1970, S. 26ff.). Als Voraussetzung dieses normativ gehaltvollen Bildungsprozesses eines Subjekts bestimmt Hegel ein Netz aus gesellschaftlichen Institutionen, die ebenfalls als Ausdruck eines freien Willens und damit als vernünftig gelten können. Zu diesen Institutionen zählt er die Familie, die bürgerliche Gesellschaft sowie den Staat.

Für Honneths Überlegungen ist Hegels Gedanke zentral, dass Bildung ein relationaler Begriff ist, der zum einen Verhältnisse zwischen Subjekten, zum anderen zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Institutionen fokussiert. Wie Hegel, so fasst ebenfalls Honneth Prozesse der Vermittlung und Internalisierung von Neigungen und Motivationen, die sich als vernünftig rechtfertigen lassen, mit dem Begriff der Bildung, versucht jedoch, den Bildungsbegriff von seinen metaphysischen und spekulativen Implikationen zu bereinigen. In diesem Bildungsprozess lernen Individuen, ihre Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten durch die anerkennende Bestätigung anderer auszubilden (Honneth, 2001, S. 99f.). Honneth zufolge stellt Bildung in modernen Gesellschaften einen überindividuellen Vorgang dar, der in spezifischen sozialen Institutionen und Praktiken gründet. Zu diesen zählt Honneth Familie, Freundschaft sowie libidinöse Beziehungen, die Arbeitswelt und den Markt sowie den demokratischen Rechtsstaat (Honneth, 2011, Teil C). Diese Institutionen und deren sie konstituierende Praktiken gelten Honneth als Voraussetzung der sich stets wiederholenden Bildungsprozesse von Subjekten (Honneth, 2001, S. 88).

Zur genaueren Bestimmung der Institutionen und Praktiken greift Honneth auf Hegels Begriff der Anerkennung zurück, den er jedoch in der Diskussion mit den sozialpsychologischen Studien Meads für eine zeitgenössische Sozialtheorie reaktualisiert (Honneth, 1994). Honneth zufolge sind Individuen ohne eine Form wechselseitiger Anerkennung nicht in der Lage, eine gelungene, durch Selbstachtung und -vertrauen ausgezeichnete Selbstbeziehung zu entwickeln. Denn erst durch die Anerkennung anderer können Individuen zu Überzeugungen gelangen, welche Fähigkeiten, Bedürfnisse und Ziele es wert sind, verfolgt zu werden.

Für die vorliegenden Überlegungen ist die von Honneth rekonstruierte dezentrierte Subjektivität hervorzuheben. Bildung begreift er als kommunikativen Prozess zwischen zwei Subjekten, in denen beide wechselseitig ihre Wünsche und Bedürfnisse, ihre Interessen und Fähigkeiten zum Gegenstand des Austauschs machen. In einer reflexiven Bewegung der ständigen Perspektivübernahme nehmen sich die Subjekte durch die Augen des/der Anderen als anerkannt war. Dabei sind Wünsche, Empfindungen etc. nichts, das die Subjekte als fertige Objekte vorfinden. Vielmehr eignen sie sich diese erst durch die Artikulation und im kommunikativen Austausch mit anderen an (Honneth, 2005, S. 82, 84, 88).

Dieser Bildungsbegriff ermöglicht es, Subjektivierungsformen und gegenwärtige Dynamiken institutionalisierter so-

zialer Praktiken zusammen zu reflektieren und auf Risiken aufmerksam zu machen.

Digitalisierung als Formwandel der Konstitution sozialer Realität

Aufgrund intensiver Auseinandersetzung mit verschiedenen Wandlungsprozessen soziotechnischer Settings in Wirtschaft, Arbeit, Medizin und dem Privaten gelangen Häußling et al. (2017) zu einem dezidierten Verständnis von Digitalisierungsprozessen.

„Unter Digitalisierung soll verstanden werden, dass immer mehr Lebensbereiche eine datenmäßige Repräsentation erfahren, und Daten unterschiedlicher Herkunft miteinander in Bezug gebracht werden, indem weitergehende Auswertungen mittels Algorithmen vorgenommen werden. Die auf diese Weise erzeugten Ergebnisdaten fließen wieder in die sozialen Wirklichkeiten ein und vernetzen sich mit den dortigen Prozessen, sodass diese Wirklichkeiten eine grundlegende Wandlung erfahren“ (S. 2).

Dass zunehmend verschiedene Lebensbereiche datenförmig erfasst und repräsentiert werden, führt zur Auffassung, Digitalisierung als Datafizierung zu begreifen.

„Am besten fängt der Begriff der Datafizierung diese Verschränkung zwischen technischen und sozialen/gesellschaftlichen Wandel ein. Er bringt zum Ausdruck, dass alle Lebensbereiche datenförmig erfasst werden. Insofern kann Datafizierung als der Kern der Digitalisierung verstanden werden“ (Häußling et al., 2017, S. 2).

Diese beiden Zitate fassen komplexe Sachverhalte und Bestimmungen, die einer genaueren Betrachtung bedürfen, dicht gedrängt zusammen. Zunächst ist anzumerken, dass Daten als kleinste binäre Einheit zu verstehen sind, die mit dem Ziel der Generierung von Information und Wissen miteinander vernetzt werden können. Die Auswahl- und Verarbeitungsmechanismen, die die Daten aufbereiten, werden in Form von Algorithmen bereitgestellt. Grundlegend stellt ein Algorithmus ein Berechnungsschema dar, das eine Ausgangsmenge an Daten nutzt, um neue Daten zu produzieren (Cormen, Leiserson, & Rivest, 2007, S. 5). Auf deduktivem Wege sollen Algorithmen ein logisch ableitbares Wissen generieren. Die Auswahl der verwerteten Daten ist dabei nicht evident, sondern Resultat von Entscheidungen, die in die Konstruktion der Algorithmen einfließen. Von diesen Entscheidungen hängt das produzierte Wissen konstitutiv ab (Aamodt & Nygård, 1995).

Dieser Prozess der Generierung von Information und Wissen durch die Verkopplung von Daten lässt sich in fünf Phasen einteilen (Flyverbom & Madsen, 2015): 1) die Produktion von Daten; 2) die Strukturierung der Daten; 3) die Distribution von Daten; 4) die Visualisierung von Daten; 5) die Steuerung mittels Daten. Der soziologische Blick auf diesen Verkopplungsprozess von Daten und sozialer Realität lässt die Formwandlung der Konstitution sozialer Realität hervortreten: Zunehmend werden Daten aus der sozialen Realität gewonnen, verrechnet und zurück in die soziale Realität gespeist.

„Auf diese Weise werden die sozialen Wirklichkeiten von Virtualitäten abgelöst [...] um Profile von Sozialem (Akteure, Milieus, Strukturen etc.) zu bilden und mit diesen Profilen das Soziale ‚umzukrempeln‘“ (Häußling et al., 2017, S. 28f.).

Somit kann Datafizierung entsprechend aktueller soziologischer Befunde als neue Form sozialer Ordnungsbildung verstanden werden (Mau, 2017). Im Rahmen der Datafizierung sozialer Ordnungsbildung werden zuvor nicht quantifizierte Bereiche berechenbar gemacht. Qualitative Unterschiede werden zu quantifizierbaren Abstufungen sozialer Realität. Die komplexe Welt wird in eine standardisierte Sprache übersetzt. Deren Grammatik ist die Metrik, deren Semantik sind die Daten. Daten, so die grundlegende Annahme hinter dieser Umstrukturierung, erhöhen Steuerungswissen und ermöglichen effektiver und effizienter zu agieren. Denn die Datafizierung sozialer Realität ermöglicht Objektivierungen, Rangbildungen sowie eine datenbasierte (Selbst)Kontrolle (Mau, 2017, S. 17f., 27, 40–47).

Ausgehend von der hier geleisteten Bestimmung der Digitalisierung als Datafizierung lassen sich nun zwei Beispiele digitalisierter Bildungsprozesse genauer betrachten und beurteilen.

Digitalisierte Bildung

Während im Folgenden zunächst Prozesse der Selbstbildung in den Fokus gerückt werden, schließt das Kapitel mit Prozessen der Schulbildung durch Zuhilfenahme von Tablets.

Digitale Technologien des Selbst

In Sinne Foucaults können Selbsttechnologien als Praktiken der Bildung des Selbst mit dem Ziel einer gelingenden Subjektivierung verstanden werden. Sie ermöglichen, „eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Foucault et al., 1993, S. 26).

Diese Selbstbildungspraktiken unterliegen historischen Wandlungen. Wird Digitalisierung als Datafizierung verstanden, kann sie als historischer Index der Selbsttechnologien gelten. Denn im Bannkreis hegemonialer Praktiken der Selbstoptimierung verschmelzen gegenwärtig „der neoliberale Geist mit einem kybernetischen Steuerungswissen“ (Nosthoff & Maschewski, 2017) im vielzitierten „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007). Ausführlich beschreibt Mau (2017) diese Selbsttechnologien in ihren soziotechnischen Settings: Smarte, digitale Technologien zeichnen unterschiedliche eigene Aktivitäten auf und werden auf diesem Wege als Mittel zum exakten Messen der eigenen Leistung zu deren Optimierung genutzt. Durch das Tracking von Konsum- und Ernährungsgewohnheiten, der eigenen Mobilität oder von Schlaf- und Wachzuständen werden fortwährend Daten produziert und verarbeitet.

Im Kontext dieser Selbsttechnologien lässt sich in soziologischer Perspektive eine zunehmende Verschränkung von selbstoptimierenden Handlungslogiken und digitalen Technologien auf der einen Seite, die immer engmaschigere Vernetzung smarterer Geräte und entsprechender Dienste auf der anderen Seite rekonstruieren (Häußling et al., 2017, S. 16). Apps, digitale Armbänder, Mood Tracker oder Tools zur Aufzeichnung sind fast permanent mit dem Körper der Individuen, untereinander und mit übergeordneten Systemen, die die produzierten Daten verrechnen, verbunden. Mittels dieser Prak-

tiken der Selbstbildung wird das „Individuum [...] zum sogenannten ‚Quantified Self‘“ (Häußling et al., 2017, S. 4). In dieser digitalisierten Selbstbildung gründet eine spezifische Beziehung zum eigenen Selbst, die stark objektivierende Züge aufweist. So wird der eigene Körper zur Projektionsfläche mechanischer Gestaltbarkeit und Leistungsfähigkeit.

Problematisieren lassen sich die digitalisierten (Selbst) Bildungsprozesse in mehrfacher Hinsicht. Zum einen etabliert eine Vielzahl smarterer Tools eine Norm durch ihre einzuhaltenden Vorgaben (von Schritten am Tag, von abzuhaltenden Entspannungsphasen etc.). Diese Normen führen erst dazu, dass Menschen ihre Leistungen und Verhaltensweisen als unzureichend, damit ihren Subjektivierungsprozess als verfehlt wahrnehmen. Darüber hinaus unterliegenden viele dieser Tools einer unzureichenden Qualitätskontrolle, sodass Fehlmessungen ebenso wie zugespitzte Normierung möglich sind (Mau, 2017, S. 173f.). Zum anderen ermöglicht die Übersetzung von Qualität in Quantität den ständigen Vergleich mit eigenen vorherigen Leistungen und mit denen anderer. So wird der „Halt, den objektivierte Statusinformationen geben mögen, [...] mit einer Dynamisierung des Statuswettbewerbs erkaufte“ (Mau, 2017, S. 13). Derartige Dynamisierungsspiralen führen nicht selten zu Depressionen (Ehrenberg, 2004; Neckel & Wagner, 2013). Im Kontext digitalisierter „organisierte[r] Selbstverwirklichung“ (Honneth, 2010, S. 202–221) und kapitalistischer Organisationsformen mündet die Bildung des Selbst in dessen Zerstörung.

Doch nicht allein die Wirkung der digitalisierten Selbstbildung lässt sich kritisch diskutieren. Grundlegender noch kann hinterfragt werden, ob die Bildung des Selbst im Medium von Daten überhaupt gelingen kann. Digitalisierte Selbstbildungsprozesse werden in Haltungen des reinen Beobachtens oder Berechnens vollzogen, in denen Individuen von außen auf sich und andere blicken. Dabei werden Wünsche, Bedürfnisse und Fähigkeiten als fixe Gegebenheiten betrachtet und (bspw. auf Datingseiten oder in Assessment-Prozesse) zum Gegenstand funktionalistischer Selbstrepräsentationen (Honneth, 2005, S. 91, 101, 104). Die gelingende Selbstwerdung gründet hingegen in dezentrierten Subjektivierungsprozessen, in denen Individuen wechselseitig ihre eigenen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten kreativ erproben können. Die geschieht vor dem

„Horizont einer intersubjektiven Sprache [...], die durch den Anstoß poetischer Neuerungen so differenziert und erfahrungsoffen geworden ist und gehalten wird, daß in ihr unartikulierte Handlungsimpulse möglichst genau zum Ausdruck gelangen können“ (Honneth, 2000, S. 247f.).

Bildungsprozesse sind daher auf wechselseitiges Verstehen angewiesen. Aufgearbeitete Daten liefern jedoch numerische und diskrete Darstellungen und stellen kein sprachliches Medium dar, in dem sich neue Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Selbst mit dem Ziel wechselseitiger Anerkennung artikulieren können.¹

Technologie der Bildung

Durch den Einsatz von Tablets beim informellen und formellen Lernen werden Daten in Form von Nutzungsdaten sowie Metadaten (bspw. Informationen über das Arbeitsverhalten) produziert. Die Strukturierung der Daten wird durch die Analyse

der Nutzungsdaten und der Metadaten vorgenommen. So kann durch die Nutzung bestimmter Lern-Apps (auch im Vergleich mit anderen Apps) die Zeit der Auseinandersetzung mit den entsprechenden Lerninhalten erhoben und gebündelt werden. Die Möglichkeit der Strukturierung der Daten und des Einsetzens bestimmter Filter kann als Verengung der Perspektiven auf die Persönlichkeit von Schüler/innen/n gedeutet werden, setzt man diese in Kontrast zu einer „vielseitigen und facettenreich gebildeten Persönlichkeit“ (Koska, 2015, S. 85).

Mit der Visualisierung der Daten werden Informationen in ihrer Komplexität reduziert und der Informationsgehalt sowie die Analysemöglichkeiten der Daten determiniert. Lehrpersonen können bspw. durch die Visualisierung von Daten die Schnelligkeit und Korrektheit der Eingaben beim Beantworten von Multiple Choice-Tests prüfen und in einem direkten Feedback an die Schüler/-innen zurückspeigeln. So können zwar zurückhaltende Kinder, welche häufig schnell und richtig antworten, durch ein entsprechendes Feedback motiviert werden, sich am sozialen Austausch im Unterricht direkt zu beteiligen. Jedoch basieren die visuell präsentierten Datenausschnitte auf Korrelationen. Kausalitäten hingegen werden hier nicht abgebildet (Han, 2016, S. 10f.). Daher bedürfen die visualisierten Daten weiterer Analyseschritte, um die Gründe für die Zurückhaltung der Kinder reflektieren zu können.

Für die produzierten Daten haben Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Entwickler/-innen unterschiedliche Zugangsrechte. Die Hierarchisierung des Datenzugriffs kann bestehende Abhängigkeiten und Machtverhältnisse unterstützen oder verstärken. Aussagekräftige Analysen über die Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse im und durch das datafizierte deutsche Bildungssystem liegen zurzeit nicht vor. Zumindest die internationale „ICILS2-Studie“ macht aber deutlich, dass gerade in Deutschland Kinder „mit sozialen und bildungsbezogenen Risikofaktoren [über] geringe Computing Literacy Skills“ (Zorn, 2017, S. 23) verfügen. Der Einsatz von Tablets im Unterricht ist gerade vor diesem Hintergrund zu rechtfertigen. Denn der Umgang mit jenen Technologien kann erlernt werden und auf diesem Wege eine Demokratisierung des Lernens und ein Abbau sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ermöglicht werden. Sinnvoll ist es zudem, Schüler/innen/n „größtmögliche[n] Einblick in die sie betreffenden Daten sowie die Potentiale und Limitierungen der Analyse“ (Dander & Aßmann, 2015, S. 38) zu gewähren. Entsprechend der Ziele des Ministeriums für Bildung und Forschung (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2016) führt die Nutzung dieser digitalen Bildungstechnologie zu einer erweiterten Medienkompetenz. Denn Schüler/-innen bekämen einen Einblick in die Verschränkung von sozialen und digitalen Lebensräumen und den damit verbundenen Einschränkungen und Möglichkeiten.

Schlussfolgerungen

Durch die soziologische Betrachtung digitalisierter Bildungsprozesse kommt der vorliegende Text zu einem ambivalenten Urteil. Die zunehmende Selbstvermessung von Subjekten kann mit Blick auf ein gelingendes Selbstverhältnis als ein Vermessen (im Sinne von: falsch messen) begriffen werden, da kommunikative, qualitativ gehaltvolle Anerkennungsbeziehungen zu metri-

schen Ordnungsskalen transformiert werden. Im Bereich schulischer Bildung zeigen sich dieselben vermessenden Effekte von Urteilen, die rein auf der Auswertung von Daten gründen. Jedoch sind in diesem Kontext Szenarien vorstellbar, in denen die verwendete Technologie zur umfassenden medienpädagogischen Bildung sowie zum Abbau sozialer Ungleichheit genutzt wird. So können digitale Tools hier nicht als Ersatz von, jedoch als Ergänzung zu kommunikativen Bildungssituationen verstanden werden.

Die Ambivalenz des Urteils über Digitalisierung gründet in einer Spannung zwischen verschiedenen Potentialen, die durch den Einsatz besagter Technologien bedingt wird. Auf der einen Seite lauert die Regression von Selbst- und Sozialbeziehungen, auf der anderen Seite winkt die Emanzipation von der ungleich verteilten Befähigung im Umgang mit Technologien. Mit Blick auf die – als Kern der Digitalisierung bestimmte – Transformation der Qualitäten sozialer Realität in metrische Skalen kann die Ambivalenz digitaler Bildungsprozesse nicht allein durch eine andere gesellschaftliche Aneignung jener Technologien ad acta gelegt werden – die Ambivalenz ist der Technologie immanent. Jedoch lässt sich der gesellschaftliche Rahmen ins Visier nehmen, der Formen der digitalisierten Selbstoptimierung als rational erscheinen lässt. Die Fokussierung des gesellschaftlichen Kontexts sozialer Praktiken ist für eine Kritik der Praktiken sogar zwingend notwendig: Keine Kritik der datafizierten Beziehungen ohne eine Kritik der neoliberalen Gesellschaft.

Nun wird der Neoliberalismus derart häufig und mit Blick auf viele verschiedene Aspekte der Gesellschaft ins Zentrum der Kritik gerückt, dass insgesamt unklar bleibt, was neoliberal überhaupt bedeutet (Hartmann, 2018). Eine gängige, zu den Ausführungen des vorliegenden Textes kohärente kritische Betrachtung bezeichnet diejenige Rationalität als neoliberal, die die eigenverantwortliche Selbstoptimierung des Subjektes und die Steigerung des eigenen „Humankapitals“ nicht allein in ökonomischen Kontexten, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen zum primären Ziel erhebt. Diese Rationalität fasst Foucault unter den Begriff der Gouvernementalität (Foucault, 2005, S. 171). Beachtenswert sind Foucaults Ausführungen, weil er zugleich mit diesem Begriff auf den historischen Wandel von Machtbeziehungen verweist: Statt einer äußerlichen Disziplinierung sehen sich Subjekte nun einer endlosen (Selbst)Kontrolle ausgesetzt, in deren Kontext die Grenzen zwischen Fremd- und Selbstführung innerhalb der Subjektivierungsprozesse verschwimmen. Das Zusammenfallen von Selbst- und Fremdbestimmung in der neoliberalen Gesellschaft erschwert die Kritik, da es nicht möglich ist, die autonomen Momente der Subjektivität von den heteronomen zu trennen. Foucault selbst schlägt hinsichtlich dieses Problems vor, das Ziel der Kritik nicht als einen Zustand völliger Befreiung von Heteronomie, sondern als weniger heteronome Form der Subjektivierung auszuweisen (Foucault, 1992).

In Anbetracht dieses Verständnisses einer Kritik der neoliberalen Gesellschaft kann hier abschließend zumindest umrissen werden, inwiefern digitalisierte Bildungsprozesse weniger heteronom gestaltbar sind. Beim Einsatz digitaler Technologien ist in schulischen Bildungsprozessen darauf zu achten, Bildung nicht allein unter dem Aspekt der Ausbildung, sondern mit Blick auf die Ansprüche einer gelungenen Subjektivierung zu betrachten.

vierung zu betrachten. Unter Berücksichtigung der historischen, hier eingangs dargestellten Bedeutungskomponenten des humanistischen Bildungsbegriffs, sind Bildungskontexte und -szenarien dezidiert zu spezifizieren, entlang derer kommunikative Beziehungsformen nicht von der datafizierenden Wirkung digitaler Technologien – Ausweitung der Beurteilung anhand von metrischen Skalen, Hierarchisierung der Schüler/-innen mittels dieser Skalen etc. – unterminiert werden können. Will man nicht gänzlich davon abraten, Selbstbildungsprozesse im Medium digitaler Technologien zu vollziehen – dies würde nur einer zu kurz gegriffenen Kritik das Wort reden –, ist ein ungleich größeres Unterfangen (als das Schaffen oder zumindest Bewahren etablierter schulischer Bildungskontexte) notwendig. Gesellschaftliche Institutionen (wie Krankenversicherungen, Universitäten u.ä.) und Beziehungsformen (Freundschaften, Familien u.ä.) sind daraufhin zu prüfen, inwiefern sie von Optimierungsanreizen und Strukturen der Konkurrenz durchdrungen sind, und ggf. kommunikativer zu gestalten. Das jedoch ist eine Anstrengung, die niemand allein unternehmen kann. Nur innerhalb und durch die Gesellschaft können derartige Prozesse gestaltet und vollzogen werden. Der vorliegende Text versteht sich als Anregung dazu.

Anmerkung

- 1 Vgl. zum Verhältnis von Erfahrung, Narration und sprachlicher Darstellung umfassend und grundlegend Baum (2018).

Literatur

- Aamodt, A. & Nygård, M. (1995). Different roles and mutual dependencies of data, information, and knowledge – An AI perspective on their integration. *Data and Knowledge Engineering*, 16(3), 191–222. [https://doi.org/10.1016/0169-023X\(95\)00017-M](https://doi.org/10.1016/0169-023X(95)00017-M)
- Baum, M. (2018). *Zu einer Kritischen Gesellschaftstheorie der Kommunikation: Erfahrungsarmut und der Ausschluss von Ästhetik und Hermeneutik im Werke Habermas*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20694-9>
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft: Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG.
- Cormen, T. H., Leiserson, C. E. & Rivest, R. (2007). *Algorithmen – eine Einführung*. München: Oldenbourg.
- Dander, V. & Afsmann, S. (2015). Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis. In H. Gapski (Hrsg.), *Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW: Vol. 3. Big Data und Medienbildung: Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt* (S. 33–50). Düsseldorf: kopaed.
- Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie: Bd. 6. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Flyverbom, M. & Madsen, A. K. (2015). Sorting Data out – Unpacking Big Data Value Chains and Algorithmic Knowledge Production. In F. Süssenguth (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Daten: Über die digitale Transformation der sozialen Ordnung* (S. 123–146). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427644-006>
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M., Martin, L. H., Rux, M., Paden, W. E., Rothwell, K. S., Gutman, H. & Hutton, P. H. (Hrsg.) (1993). *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1759. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Han, B.-C. (2016). *Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. Fischer Wissenschaft: Fischer.
- Hartmann, M. (2018). Vorsicht, Vorsicht und nochmals Vorsicht? Zur Auseinandersetzung um den Begriff und das Phänomen des Neoliberalismus. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 15(1), 143–152.
- Häußling, R., Eggert, M., Kerpen, D., Lemm, J., Strüver, N. & Ziesen, N. K. (2017). *Schlaglichter der Digitalisierung: Virtuelle(r) Körper – Arbeit – Alltag: Ein Vorstoß zum Kern der Digitalisierung aus einer technsoziologisch-relationalen Perspektive*. Working Paper des Lehrstuhls für Technik- und Organisationssoziologie. Aachen: RWTH Publications.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaften im Grundriss: Werke in zwanzig Bänden*. Band 7. auf der Grundlage der Werke von 1832–1845 neu editierte Ausgabe, Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (erweiterte Ausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit: Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2001). *Leiden an Unbestimmtheit: Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung: Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit: Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Koschorke, A. (2015). *Hegel und wir: Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2013*. Berlin: Suhrkamp.
- Koska, C. (2015). Zur Idee einer digitalen Bildungsidentität. In H. Gapski (Hrsg.), *Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW: Vol. 3. Big Data und Medienbildung: Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt* (S. 81–93). Düsseldorf: kopaed.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Neckel, S. & Wagner, G. (Hrsg.) (2013). *Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Nosthoff, A.-V. & Maschewski, F. (2017). „Democracy as Data“? Über Cambridge Analytica und die „moralische Phantasie“. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, Zugriff am 31.03.2017 <https://www.merkur-zeitschrift.de/2017/02/06/democracy-as-data-ueber-cambridge-analytica-und-die-moralische-phantasie/>
- Passig, K. & Scholz, A. (2015). Schlamm und Brei und Bits: Warum es die Digitalisierung nicht gibt. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 69(798), 75–81.
- Zorn, I. (2017). Wie viel „App-Lenkung“ verträgt die digitalisierte Gesellschaft? Herausforderungen digitaler Datenerhebung für die Medienausbildung. In S. Eder, C. Mikat & A. Tillmann (Hrsg.), *Schriften zur Medienpädagogik: Vol. 53. Software takes command: Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis* (S. 19–33). Düsseldorf: kopaed.

Dr. phil. Markus Baum

ist – gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen – im Rahmen der „Karrierewege FH-Proffessur“ an der Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen in Aachen sowie im Fachbereich Wohnen, Soziales und Integration der Stadt Aachen als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Sozial- und Politischen Philosophie, der Gesellschaftstheorie sowie der Methoden normativer Theorien. Insbesondere das Verhältnis von Subjektivierung, Ästhetisierung, Digitalisierung und Demokratie sowie raum-, stadt- und architekturtheoretische Fragen interessieren ihn.

Nadine Diefenbach, B.A.

sechs Jahre studentische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Technik- und Organisationssoziologie an der RWTH Aachen University, studiert Soziologie sowie Germanistische und Allgemeine Literaturwissenschaft im Master und ist außerdem staatlich anerkannte Erzieherin. Sie interessiert sich für Digitalisierungsprozesse aus einer technsoziologisch-relationalen Sicht.

Manfred Körber

Sozialethische Notizen zu Digitalisierung – Bildung – Globale Gerechtigkeit

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt Aspekte des Zusammenhangs von Globalisierung, Digitalisierung und Bildung. Er nimmt die Perspektive einer handlungsorientierten Sozialethik ein und skizziert unter den Slogans aufklären – erzählen – vernetzen – befähigen das Programm einer globalen Bildungsanstrengung als politische Praxis.

Schlüsselworte: *Digitalisierung, Globalisierung, Bildung*

Abstract

The contribution explains aspects of the relation between globalisation, digitalisation and education. It takes the perspective of an action-oriented social ethic and designs the program of global educational efforts as political practice with the slogan explain – tell – reticulate – empower.

Keywords: *Digitalisation, Globalisation, Education*

Einleitung

Viel wird über die Auswirkungen der Digitalisierung diskutiert. Es scheint so, als würden sich die Lebensbedingungen der Menschen durch den technologischen Wandel grundlegend ändern. Und immer, wenn sich die Lebensbedingungen von Menschen radikal verändern, wird gerne nach der Ethik gerufen. Das Interesse an der Herbeigerufenen ist dabei sehr unterschiedlich – mal soll sie normative Grundlagen sichern, mal gesellschaftliche oder wirtschaftliche Entwicklungen legitimieren, mal soll sie kritisch sein. So ist es auch mit der Ethik im Prozess der Digitalisierung.

Ethische Reflexion ist allerdings nie neutral, auch wenn sie es versucht, sie hat ihren Standort und ihr Interesse. Sie begibt sich in den Dienst von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kräften. So reflektiert beispielsweise eine unternehmensbezogene digitale Ethik über „Big Data“ anders als eine den Bürgerrechtsfragen nahestehende. Sie mögen sich in Analyse und normativen Begründungen noch nahe sein, aber

spätestens bei den Forderungen und Empfehlungen kommt es zu entgegengesetzten Positionen. Ethik ist somit immer Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse – das ist ihre Macht und Ohnmacht zugleich.

Mit Blick auf die Digitalisierung steht die ethische Reflexion noch am Beginn. Seit etwa 2014 gibt es vermehrt Gründungen von Einrichtungen und Initiativen, so etwa das „Institut für Digitale Ethik“ in Stuttgart oder die Gruppe „D21“. Große Stiftungen nehmen sich der Thematik an und seit 2016 mangelt es nicht an „Digitalen Manifesten“ von Industrie und Politik sowie an interdisziplinären Forschungsprojekten.

Der Fokus dieser Initiativen ist meist auf die nationalen Herausforderungen im Zuge der Transformationsprozesse, die durch die Digitalisierung ausgelöst werden, gerichtet. Internationale, interkulturelle oder entwicklungspolitische Kontexte spielen nur am Rande eine Rolle.

Der hier vorgelegte Beitrag erhebt, angesichts der Größe der Fragestellung, nicht den Anspruch, die vielfältigen Aspekte des Zusammenhangs von Globalisierung, Digitalisierung und Bildung in sozialethischer Perspektive systematisch zu behandeln. Vielmehr liefert er Notizen zum Weiterschreiben. Die eingenommene ethische Perspektive ist die von Menschen, die gesellschaftlich etwas bewegen wollen. Das können zivilgesellschaftliche Initiativen sein, oder auch Unternehmer/-innen, denen es um ein Mehr an Gerechtigkeit, gerade auch an globaler Gerechtigkeit geht. Denn was nützt es, daran zu appellieren, dass die Würde der menschlichen Person den Maßstab für die Digitalisierung bilden soll, wenn es keine Kräfte gibt, die dafür eintreten. Eine christlich sozialethische Perspektive ist dabei besonders herausgefordert, die Prozesse der Digitalisierung aus der Sicht der Benachteiligten und Verlierergruppen zu thematisieren.

Digitalisierung – die Veränderungen kommen

Der Begriff der Digitalisierung kann, abhängig vom jeweiligen Kontext, mehrere Bedeutungen annehmen. Im ursprünglichen Sinn meint Digitalisierung das Umwandeln von analogen In-

formationen in digitale Formate. In der politischen Diskussion steht der Begriff für die Herausbildung einer digitalen Ökonomie aufgrund einer sich rasant weiterentwickelnden Technik. Die Digitalisierung schafft neue ökonomische Handlungsoptionen durch die Vernetzung von Sensorik, neuen Datenauswertungen, künstlicher Intelligenz, algorithmischen Entscheidungsprozessen und Mensch-Maschine-Interaktionen.

Eine weitere Bedeutung von Digitalisierung liegt in der digitalen Revolution, auch als digitaler Wandel oder digitale Transformation bezeichnet. Hier geht es um die Veränderungsprozesse in Wirtschaft, Kultur, Bildung und Politik (Gabler Wirtschaftslexikon, 2018).

In Konzepten wie *Internet der Dinge*, *Smart Factory*, *Künstliche Intelligenz* oder *Arbeit 4.0* werden diese Veränderungsprozesse konkret.

Wer vom *Internet der Dinge* spricht, meint die Interaktion der realen Welt mit dem Netz der Daten. Die Gegenstände des Alltags kommunizieren über Vernetzungsstrukturen miteinander, ganz automatisch. Kontinuierlich ändern sich in der Folge Konsumverhalten und Lebensstile. Prognosen gehen davon aus, dass im Jahr 2050 über 50 Milliarden Geräte weltweit in den Sektoren Produktion, Wohnen, autonome Mobilität und Gesundheit mit dem Internet verbunden sein werden.

Die *Smart Factory*, also die intelligente Fabrik, ist ein zentrales Element der digitalisierten Wirtschaft. In Echtzeit tauschen die Stationen einer Produktionskette Daten miteinander aus, um in einer automatisierten Produktion dem individuellen Kundenwunsch zu entsprechen (ebd., 2018).

Die Fortschritte der Forschung zur *Künstlichen Intelligenz* bilden das Rückgrat der neuen Industrie- und Dienstleistungsangebote. Zahlreiche Aufgaben, die zuvor Menschen erledigt haben, können nun Algorithmen bzw. Maschinen präziser, schneller und preiswerter lösen. Bei Bosch soll Künstliche Intelligenz zu der Kernkompetenz des Unternehmens ausgebaut werden. „Wir wollen Maschinen bauen, die lernen und intelligent handeln können“ (zit. n. Preuß, 2017, S. 1) lautet die Mission. Schon in zehn Jahren will der Traditionskonzern nur noch Dinge anbieten, die selbst über Künstliche Intelligenz verfügen oder zumindest mit entsprechenden Methoden hergestellt wurden. Um das Thema in alle Geschäftsbereiche hineinzutragen, wurden für die nächsten fünf Jahre 300 Millionen Euro bereitgestellt (Preuß, 2017).

Der Ausdruck *Arbeit 4.0* schließlich bündelt die Konsequenzen der skizzierten Entwicklungen für die Arbeitswelt. Offen ist dabei, wie die quantitative Arbeitsplatzbilanz des digitalen Strukturwandels ausfallen wird. Arbeitsplätze verändern sich rasant, Berufe entstehen, manche verschwinden, lebenslanges Lernen wird wichtiger. Im „Grünbuch Arbeiten 4.0“ zeigt sich die deutsche Bundesarbeitsministerin überzeugt: „Der schon länger anhaltende Trend zur Wissensgesellschaft wird sich auch durch die Digitalisierung fortsetzen. In der Konsequenz werden sich Wertschöpfung und Arbeitsplätze vom Produktionsbereich in den Dienstleistungsbereich verlagern. Hier arbeiten bereits heute über 73 % der Erwerbstätigen“ (Kühl, 2015). Es kommt zur „Dualisierung des Arbeitsmarkts“. Dies soll bedeuten: Auf der einen Seite finden sich mehr hochqualifizierte und stark spezialisierte Facharbeiter. Auf der anderen Seite minimal bezahlte „Clickworker“ (Kühl, 2015). Das meint Internetnutzer, die nach dem Croudsourcing-Prinzip

Aufträge für Firmen erledigen, ohne in einem regulären Arbeitsverhältnis zu stehen.

Digitalisierung – eine große Erzählung

Diese Veränderungen sind eingebettet in eine große Erzählung, die immer weitere Kreise zieht. Sie heißt „Industrie 4.0“. Eine kleine Gruppe von Forschungs- und Industriepolitikern, von Industrievertretern und der deutschen Regierung hat 2011 im Rahmen der Hannover Messe die Formel „Industrie 4.0“ erfunden und eine breit angelegte Öffentlichkeitskampagne gestartet. Mit der Formel soll ausgedrückt werden, dass es aktuell um einen tiefgreifenden Wandel des Wirtschaftens geht, der die Produktivität der Arbeit enorm steigern wird. „Mit ‚Industrie 4.0‘ behaupten und propagieren die deutsche Industrie und die Bundesregierung eine umfassende digitale Modernisierung der industriellen Wertschöpfung. Entscheidungsträger in den Unternehmen sollen zu Investitionen in neue Maschinen, zu Softwarekäufen und der Umstellung von Produktionsverfahren ermutigt werden. Die Bürgerinnen und Bürger sollen positiv gestimmt werden, damit die Modernisierung reibungslos läuft und der Export von digitalisierten Produkten des deutschen Maschinen- und Anlagenbaus öffentlich gefördert werden können“ (Emunds, 2017, S. 1).

Dabei bleibt es eine offene Frage, ob der Umbruch durch die Digitalisierung in den entwickelten Industrieländern tatsächlich sehr dramatische Folgen haben wird. Hinsichtlich der Arbeitsmarktbilanz sind sich die Experten ebenso wenig einig wie hinsichtlich der Entwicklung der Produktivität. Die Vermutung eines sprunghaften Anstiegs der Arbeitsproduktivität ist jedenfalls empirisch nicht zu bestätigen. Auch hat sich der Einsatz neuer digitaler Technologien in einigen Vorreiter-Branchen bisher noch nicht in einem starken Anstieg der Produktivität dieser Branchen niedergeschlagen. Ebenso ist die Frage, ob sich mit der Digitalisierung unsere Kulturtechniken tiefgreifend verändern, durchaus offen. Wohl scheint es so zu sein, dass sich durch Digitalisierung und Internet die Mechanismen der Wahrnehmung verändern und eine grundlegende kulturelle Veränderung herbeiführen können, diese „Hypertextstrukturen im Internet sind anders angelegt als ein geschriebener Text, eine Webseite bleibt unter ihren Möglichkeiten, wenn man sie ausdrückt. Womöglich wandelt sich unser Denken vom logisch-hierarchischen in ein flächig vernetztes. [...] Denken in Kategorien von Netzwerken statt kausal-genetischer Logik, wie sie die abendländische Tradition geprägt hat, wird zu einer neuen Form der Weltaneignung“ (Rödder, 2016, S. 380).

Damit sind die Dimensionen des Wandels umrissen, den die große Erzählung von „Industrie 4.0“ umschreibt und mit der ein großes Versprechen verbunden wird.

Digitalisierung – ein großes Versprechen

Wie bei jeder neuen Entwicklungsstufe der Industrialisierung geht auch mit der vierten Stufe das Versprechen einher, dass sich die Lebensverhältnisse zum Besseren entwickeln werden. Ein neues Zeitalter mit gerechteren Arbeits- und Lebensbedingungen und einem Mehr an globaler Gerechtigkeit soll anbrechen.

Die abgehängten Regionen, national wie international, sollen durch die neuen Produktionsmethoden, durch Crowdfunding, 3D-Druck etc. neue Entwicklungschancen erhalten,

die sie nur noch ergreifen müssen. Versprochen wird eine smarte Nachhaltigkeit bei Verkehr, Klima, Wohnen und Produktion. Vor allem aber geht es um eine weitere Runde im internationalen Standortwettbewerb, bei der bisher nicht erkennbar ist, dass die weniger entwickelten Regionen in großem Maße profitieren werden.

In ihrem Bericht „2016 World Development Report on the internet – Digital Dividends“ (Wilkins, 2016) warnt die Weltbank, dass die Digitalisierung nicht automatisch zu einer positiven Entwicklung führt. Zwar haben sich die technischen Möglichkeiten in den vergangenen zehn Jahren rasch verbreitet, aber nicht in dem Ausmaß wie vorhergesagt. So verdreifachte sich die Zahl der Internetnutzer auf 3,2 Milliarden, dennoch bleiben mit 4 Milliarden 60 Prozent der Menschen ohne Zugang. Etwa eine halbe Milliarde Menschen leben außerhalb eines Mobilfunknetzes. Zwar birgt die Digitalisierung, nach Ansicht des Weltbank-Ökonomen Deepak Mishra (zit. n. Wilkins, 2016), viel Potenzial, „aber aus den Investitionen in die Technik auch alle Vorteile zu ziehen, erweise sich als schwieriger, als von Experten gedacht. Stattdessen drohten die Menschen ohne Zugang zu digitaler Technik immer mehr den Anschluss zu verlieren“ (S.1). Die Weltbank schlussfolgert, dass die „analoge Faktoren“ stimmen müssen, also die politischen und regulatorischen. Die Digitalisierung sei kein positiver Selbstläufer, sondern verstärke lediglich bereits gegebene Tendenzen, und das könne auch der Trend zu Marktkonzentrierung und Ungleichheit sein. Das gilt auch, laut den Weltbank-Ökonomen, für den Arbeitsmarkt, der sich weiter polarisieren wird. Viele Routine-Arbeiten wie zum Beispiel in Fabriken werden automatisiert, Menschen ohne ausreichende Qualifizierung drohen, in noch niedriger bezahlte Nischen des globalen Arbeitsmarkts abzurutschen. Was passiert z.B. mit den hunderttausenden Arbeiterinnen in der Textilindustrie, die Massenware herstellen, wenn Roboter nähen lernen? Adidas hat mit der Speedfactory in Ansbach, wo Schuhe vollautomatisch hergestellt werden, begonnen, die Produktion wieder nach Deutschland zurückzuverlegen. Wenn aber ganze Produktionslinien aus Ländern mit einer hohen Basisarbeitslosigkeit verschwinden, was bleibt dann vom Versprechen einer besseren Zukunft übrig?

Digitalisierung – Bildung als politische Praxis

Im Zuge der Digitalisierung wird der Ruf nach Bildung lauter, auch international. Gerade in Entwicklungsländern setzt man auf virtuelle Lernplattformen, die die Defizite der eigenen Bildungslandschaft kompensieren sollen. Bildung wird hier verstanden als Anpassungsprozess an die technische Dynamik. Selten geht es um ein Bildungsverständnis, das Menschen und Gemeinwesen befähigt, den Wandel aktiv zu gestalten. Aber auch hier ist das letzte Wort noch nicht gesprochen. So betonte Jack Ma, Vorstandsvorsitzender der Alibaba Group, beim world economic forum 2018: „Alles, was wir unseren Kindern beibringen, muss sich von dem unterscheiden, was Maschinen können“ (www.youtube.com/watch?v=mIbp330A54M). Ihm zufolge können wir diesen nur mit Werten, Mitgefühl und Überzeugung überlegen bleiben. Insofern muss es ein globales ethisches Bildungsziel sein, Menschen zu befähigen, Maschinen als Subjekt gegenüberzutreten. Oder mit Kate Crawford (zit. n.

Beuth, 2016, S. 1) gesprochen: „Lernende Maschinen und Algorithmen brauchen eine Datengrundlage, die ethischen Regeln folgt. Andernfalls werden uns Maschinen in Schubladen einsortieren, in die wir weder gehören noch wollen.“

Die Aufgaben für eine handlungsorientierte sozialetische Bildungsarbeit lauten dann aus meiner Sicht: aufklären – erzählen – vernetzen – befähigen.

„aufklären“

Zu den großen Mythen und Erzählungen der Digitalisierung ist schon einiges gesagt worden. Bildungsarbeit hat die Aufgabe, sie zu hinterfragen. Während in Deutschland über den schleppenden Ausbau des Breitbandnetzes geklagt wird, schaffen Unternehmen wie Amazon, Apple, Uber etc. Fakten. In nur zehn Jahren sind sie zu den gewinnträchtigsten Unternehmen der Welt aufgestiegen und mit Hilfe der Welthandelsorganisation bauen sie diese Position aus. Das ist nur ein Beispiel von Entwicklungen und Zusammenhängen, auf die eine handlungsorientierte sozialetische Bildungsarbeit in globaler Perspektive eingehen muss. Sie benötigt dazu die entsprechende Expertise. Leider steht die wissenschaftliche Aufarbeitung noch am Anfang. Internationale Hilfsorganisationen können hier mehr investieren, um zu einer komplementären Erzählung beizutragen, die den Ambivalenzen gerecht wird. Einen Schritt in diese Richtung hat „Brot für die Welt“ mit der kleinen Studie von Sven Hilbig (2017) „Auswirkungen der Digitalisierung auf den globalen Süden“ getan. Dort heißt es: „In Anbetracht der bestehenden Risiken, welche die Digitalisierung für die Länder des globalen Südens mit sich bringt, ist es an der Zeit, sich aus entwicklungspolitischer Perspektive kritisch mit den verschiedenen Facetten dieser technischen Revolution zu beschäftigen. Angefangen bei dem Versuch der Hightech-Konzerne, die Regelungen des Welthandels nach ihren Interessen zu stricken bis hin zu der Frage, welche politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen gegeben sein müssten, damit die Digitalisierung tatsächlich einen Beitrag zur Umsetzung der Agenda 2030 leisten kann. Einer Agenda, der gegenüber die gesamte Staatengemeinschaft verpflichtet ist“ (Hilbig, 2017, S. 9).

„vernetzen“

Vernetzung ist das Schlagwort des Digitalisierungsprozesses. Sie bildet eine globale „Netzwerkgesellschaft“ (Castells), mit einer Weltwirtschaft als Netzwerk von Märkten, Finanztransaktionen und Arbeitskräftepools, den „Netzwerkunternehmen“ als neuer Form der Geschäftsorganisation sowie der internationalen Vernetzung sozialer Bewegungen über das Internet (Rödter, 2016, S. 30). Auch dient der Netzwerkbegriff als „Metapher zur Beschreibung neuer Sozialbeziehungen im digitalen Zeitalter“ (ebd., S. 31).

Eine handlungsorientierte sozialetische Bildungsarbeit kann diese „neue“ Sozialität fördern und gestalten. Dabei sind die Werte Solidarität und Teilhabe unter den veränderten Rahmenbedingungen neu in den Blick zu nehmen. Die Digitalisierung schafft neue Möglichkeiten der Solidarisierung. In Echtzeit können Protest und Unterstützung organisiert werden. Aber Solidarität ist auch durch die mit der Digitalisierung einhergehende Ausdifferenzierung der Öffentlichkeit bedroht. Soziale Netzwerke, auf Teilgruppen bezogene Nachrichtenange-

bote und Suchmaschinen fragmentieren die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zudem sind Beteiligungschancen, Einkommensmöglichkeiten, aber auch Freiheitspotentiale immer mehr durch den Zugang zum Internet geprägt. Dieser Zugang aber ist sehr unterschiedlich verteilt. Weltweit sind mehr Menschen offline als online. Die Grenze verläuft dabei national wie international entlang der Wohlstandsgefälle und verschärft so bestehende Ungleichheiten. Das gilt auch hinsichtlich einer Medienkompetenz. Diese ist mehr denn je eine Kulturtechnik, die „für die Teilhabe am politischen Geschehen wie überhaupt für die Wahrnehmung von Bürgerrollen in einem modernen demokratischen Gemeinwesen unverzichtbar ist“ (Sarcinelli, 2011, S. 27). Im schlimmsten Fall verstärkt eine ungleiche Medienkompetenz bestehende Ungleichheiten, sie schwächt die Schwachen und stärkt die Starken. „Wenn die Potentiale des Internets demgegenüber zu mehr Freiheitsspielräumen in allen Teilen der Gesellschaft führen sollen, dann müssen digitales Lernen und eine damit verbundene Medienkompetenz Eingang in die schulische und politische Bildungsarbeit finden“ (Kerst, 2015, S. 2).

„erzählen“

Kommunikation gilt als eines der weiteren großen Worte im Digitalisierungsprozess. Deutet man es im Sinn einer handlungsorientierten sozialetischen Bildungsarbeit, dann besteht der Wert von Kommunikation im Umbruchsprozess der Digitalisierung darin, die Geschichten der Betroffenen öffentlich zu erzählen. Wenn als sicher geglaubte Orientierungen zerbrechen, besteht die Notwendigkeit einer neuen Verständigung. Das gilt sowohl für Prozesse in den Betrieben wie auch im gesellschaftlichen und globalen Kontext. Im Mittelpunkt steht dabei für die Betroffenen der Umbruch in ihrem unmittelbaren Lebensraum. Insbesondere im Umbruch der Arbeitswelt liegt ein Ansatzpunkt für einen erzählenden Zugang.

Arbeit strukturiert die entwickelten Industriegesellschaften. Dem Vorrang des Arbeitsprozesses sind Unterbrechungen wie Elternzeit, Krankschreibungen etc. zugeordnet und selbst wer arbeitslos ist, definiert sich über das Fehlen von Arbeit. Arbeit strukturiert den Sozialstaat. Weil Arbeit ein so zentrales Moment ist, muss gerade in Umbruchszeiten über ihr Wesen, ihren Sinn und über ihre Funktion für die Gesellschaft nachgedacht werden.

Die Medien haben dies entdeckt und seit einigen Jahren gibt es in Rundfunk, Fernsehen und Blogs regelmäßig Serien zum Thema „Zukunft der Arbeit“. Hier kommen Beschäftigte und Experten gleichermaßen zu Wort. Besonders interessant ist eine Aktion des Arbeits- und Sozialministeriums in den Niederlanden unter dem Titel: Wie arbeiten die Niederlande? (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2018)

In dieser Richtung sollte eine handlungsorientierte sozialetische Bildungsarbeit weiterdenken. Ein Schwerpunkt könnte es sein, die internationalen Geschichten zu heben und Betroffene ins Gespräch zu bringen, denn die internationale Perspektive ist bisher unterbelichtet. So könnte es gelingen, in der globalen Umbruchssituation konkrete oder auch virtuelle Erzählgemeinschaften zu konstituieren, mit dem Ziel, der einen großen Erzählung eine Vielfalt von Erzählungen an die Seite zu stellen, um zu verdeutlichen, dass gesellschaftliche Entwicklungen nie alternativlos sind.

„befähigen“

Digitale Ethik kommt oft in Manifesten oder Geboten daher. Sie tragen die Lehre über das „Gute“ vor, formulieren Appelle und moralische Forderungen. Diese Ethik befähigt nicht zum Handeln, sondern adressiert ihre Empfehlungen an Politik, Wirtschaft oder den Einzelnen. Eine handlungsorientierte sozialetische Bildungsarbeit dagegen reflektiert und initiiert im unmittelbaren Kontext handelnder Akteure. Inspirierend für diesen Zugang sind immer noch die Arbeiten des brasilianischen Pädagogen Paolo Freire, so jedenfalls sieht es Michael Schwinger (2005). Freire will mit seiner Pädagogik durch Bewusstseinsbildung und konkretes Tun die Autonomie des Menschen fördern. Seine Arbeiten haben nicht nur bei Fragen der Bürgerpartizipation und Gestaltung der Zivilgesellschaft, sondern auch in der Begleitung des technologischen Wandels eine hohe Relevanz. Denn, wer sind diejenigen, die im Rahmen dieser Pädagogik ethische Kriterien entwickeln und handeln? Es sind die Betroffenen der Digitalisierung. Den Prozess aus ihrer Perspektive zu gestalten, scheint die Aufgabe der Stunde zu sein.

So sehen es auch viele Experten und Protagonisten des technologischen Wandels, denn weltweit kann dieser zum Stillstand kommen, wenn die Menschen nicht mehr gestaltende Subjekte, sondern bloße Opfer der Entwicklung sind. Längst häufen sich die Anzeichen, dass der Höhepunkt der Digitalisierung bald erreicht sein wird und sich die Technologisierung der Gesellschaft auf ein erträgliches Maß einpendeln könnte. „Ausgerechnet im Herzen von Hightech-Land, San Francisco, begehrt eine Anti-Tech-Bewegung (darunter eine anarchistische Gruppe namens „The Counterforce“) gegen IT-Riesen wie Google auf und auch bei den Nutzern neuer Technologien kommt es zu „zarten digitalen Ermüdungserscheinungen“ (Steinschaden, 2014, S.1). Der Boom von Facebook ist schon länger vorbei. Dazu kommt der Wunsch nach mehr digitaler Privatheit, der User von Facebook und Twitter in Richtung WhatsApp, Snapchat, Whisper oder Secret zieht, wo es nicht mehr um das Sharen mit der Weltöffentlichkeit, sondern um vertrauliche Gruppen-Chats und Anonymität geht. Vielleicht sind diese Smartphone-Apps sogar ein Zwischenschritt zurück in analoge Gefilde und entwöhnen uns langsam vom „Always on“-Paradigma (Steinschaden, 2014, S. 1).

Die massive Zunahme von Burn-out, der Verschreibung von Psychopharmaka und leistungssteigernden Mitteln, pandemisches Mobbing sind eine Realität der digitaler werdenden Gesellschaften, für die sich der Begriff der „Dopinggesellschaften“ (Väth, 2016, S. 63) etabliert hat. In einigen Ländern beginnt der Gesetzgeber gegenzusteuern, so z.B. in Frankreich. Dort wurde im August vergangenen Jahres im Arbeitsgesetzbuch ein Recht des Arbeitnehmers, offline zu sein, festgeschrieben.

Den westlichen Ländern dürfte es gelingen, aufgrund ihres Reichtums und funktionierender Strukturen, Konsequenzen für die Sozial-, Arbeitsmarkt- und Gesundheitspolitik durchzusetzen. So hat hier eine Debatte um das bedingungslose Grundeinkommen begonnen, das neue Freiheitsräume in der Arbeits- und Lebenswelt schaffen soll, wenn der Roboter als Steuerzahler einspringt. Auch gibt es in den Ländern zivilgesellschaftliche Bewegungen wie die „Gemeinwohlökonomie“, „New Work“, oder die „offliner“, die neue Leitbilder des Wirt-

schaftens und Arbeitens entwickeln. Diese Orte mitzugestalten und sie in globaler Perspektive zu weiten sollte die Aufgabe ethischer Reflexion und Praxis sein.

Schluss

Von Globalisierung und Digitalisierung wird oft so gesprochen, als müssten die Nebenwirkungen um jeden Preis in Kauf genommen werden. Der Wirtschaftsethiker Thorsten Busch (2017) regt an, diese Sprache in Form von Heilsversprechen zu hinterfragen und die Nutzen und Risiken für das Individuum in den Mittelpunkt zu stellen. Wer dies im Kontext einer handlungsorientierten sozialetischen Bildungsarbeit leistet, stellt fest, dass die Gegentrends stärker werden. „Achtsamkeit ist ganz klar der größte Gegentrend zur Digitalisierung“, erklärt Harry Gatterer (zit. n. Griese, 2017), Geschäftsführer des „Zukunftsinstituts“. Seiner Ansicht nach zeichnet sich ein echter Mindshift ab, der zu einer neuen Achtsamkeitsqualität in der Wirtschaft und zu völlig neuen Konsumwelten führen wird. So identifizieren die Forscher/innen des Instituts eine „junge, stark vernetzte und gut ausgebildete Generation Global“ (www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-neue-achtsamkeit) die nach einem achtsamen Umgang mit Umwelt und Mitmenschen strebt und, geprägt von Sinnsuche und ethischer Überzeugung, hohe Anforderungen an die Arbeitswelt stellt, abseits vom alten „schneller, höher, weiter“. Diese Entwicklung zu unterstützen, zu begleiten, um entwicklungspolitische Aspekte anzureichern und konkrete Aktionen zu initiieren ist Aufgabe einer handlungsorientierten sozialetischen Bildungsarbeit. Holger Volland, Autor und Vize-Präsident der Frankfurter Buchmesse, bemerkt, dass „Künstliche Intelligenz eine wichtigere Rolle spielen wird als etwa Gentechnologie oder Atomkraft. Mit beiden Themen haben wir uns sehr intensiv auseinandergesetzt, das sollten wir mit künstlicher Intelligenz auch tun“ (Volland, 2018). Die gesellschaftliche Auseinandersetzung um Atomkraft und Gentechnologie hat Gegenbewegungen hervorgebracht. Daran gilt es zu erinnern. Es hat viele Jahre gedauert, bis die Anti-Atomkraft-Bewegung – oder andere, wie die Bio- oder fair trade-Bewegung, gesellschaftlich und ökonomisch wirksam Einfluss nehmen konnten. Womöglich fehlt angesichts der technischen Beschleunigung durch die Digitalisierung hierzu die Zeit. Womöglich beschleunigt die Digitalisierung aber auch die Bildung von Gegentrends. Wie auch immer – die Entwicklung ist nicht ohne Alternativen.

Literatur

- Al-Ani, A. (2017). *Industrie 4.0. in der Peripherie*. Zugriff am 15.03.2017 www.zeit.de/karriere/2017-01/digitalisierung-entwicklungslaender-armut-arbeitsmarkt
- Beuth, P. (2016). *Re:publika. Ein Königreich für eine KI-Ethik*. Zugriff am 15.03.2018 www.zeit.de/digital/internet/2016-05/kuenstliche-intelligenz-republica-ethik-kate-crawford

- Busch, T. (2017). *Ethik in der Digitalisierung. Technik ist niemals neutral*. Zugriff am 15.3.2017 www.swisscom.ch/de/business/enterprise/themen/digital-business/ethik-in-der-digitalisierung.html
- Capurro, R. (2015). *Digitale Ethik. Business impact (4)*2015. Zugriff am 15.03.2018 www.capurro.de/businessimpact.html
- Castells, Manuel (2003). *Das Informationszeitalter. Bd. 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- D21 (2017). *Denkimpuls Digitale Ethik: Grundlagen der Ethik – Eine normative Orientierung in der vernetzten Welt*. Zugriff am 15.03.2018 <https://initiated21.de/publikationen/denkimpulse-zur-digitalen-ethik/>
- Emunds, B. (2017). *Digitalisiert arbeiten – gerecht Wirtschaften*. Symposium zur KSI-Eröffnung am 6. Mai 2017. In Oswald-von-Nell-Breuning-Institut (Hrsg.), *Frankfurter Arbeitspapiere*. Frankfurt.
- Gabler Wirtschaftslexikon online (2018). *Digitalisierung*. Zugriff am 15.03.2018 www.wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/digitalisierung.html
- Griese, I. (2017). *Achtsamkeit ist der Gegentrend zur Digitalisierung*. Zugriff am 18.03.2018 www.welt.de/icon/partnerschaft/article164369793/Achtsamkeit-ist-der-Gegentrend-zur-Digitalisierung.html
- Hilbig, S. (2017). *Auswirkung der Digitalisierung auf den globalen Süden*. Zugriff am 15.03.2017 www.info.brot-fuer-die-welt.de/blog/digitalisierung-birgt-risiken-globalen-sueden
- Kerst, V. (2015). *Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität in Zeiten der Digitalisierung*. Zugriff 03.03.2018 <http://www.forumnetzpolitik.de/2015/03/18/freiheit-gerechtigkeit-und-solidaritaet-in-zeiten-der-digitalisierung>
- Kühl, S. (2015). *Vision des Arbeitsministeriums. Alles so vernetzt hier*. Zugriff am 10.03.2018 www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/gruenbuch-des-arbeitsministeriums-arbeit-4-0-13815910.html
- Mar, Jack; Vorstandsvorsitzender der Alibaba Group (2018): *world economic forum*. Zugriff am 01.10.2018 www.youtube.com/watch?v=mlbp33OA54M
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2018). *Hoe werkt Nederland*. Zugriff am 18.07.2018 www.hoewerktnederland.nl
- Preuß, S. (2017). *Künstliche Intelligenz ist die Zukunft von Bosch*. Zugriff am 25.03.2018 www.faz.net/aktuell/wirtschaft/bosch-investiert-millionen-in-kuenstliche-intelligenz-15156050.html
- Röder, A. (2016). *21.0. Eine kurze Geschichte der Gegenwart*. München: Ullstein. <https://doi.org/10.17104/9783406682476>
- Sarcinelli, Ulrich (2011). *„Medien und Demokratie“*. *Demokratie in Deutschland 2011 – Ein Report der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Zugriff am 01.10.2018 www.demokratie-deutschland-2011.de/common/pdf/Medien_und_Demokratie.pdf
- Schwinger, M. (2005). *Medieneinsatz als Instrument pädagogischer Arbeit mit Straßenkindern in Brasilien*. Zugriff am 03.04.2018 https://fsf.de/data/hefte/ausgabe/32/schwinger68_tvd32.pdf
- Steinschaden, J. (2014). *Generation Analog. Stößt die Digitalisierung an ihre Grenzen?* Zugriff am 28.07.2018 www.netzpiloten.de/generation-analog-stoesst-die-digitalisierung-ihre-grenzen/
- Väth, M. (2016). *Arbeit. Die schönste Nebensache der Welt. Wie New Work unsere Arbeitswelt revolutioniert*. Offenbach: Gabler.
- Volland, H. (2018). *Wenn Maschinen Kreativ werden*. Zugriff am 20.03.2018 www.detektor.fm/digital/holger-volland-ueber-kreative-kuenstliche-intelligenz
- Wilkens, A. (2016). *4 Milliarden Menschen sind offline*. Zugriff am 15.03.2018 www.heise.de/newsticker/meldung/Weltbank-4-Milliarden-Menschen-sind-offline-3070631.html
- Zukunftsinstitut (2018). *Die neue Achtsamkeit*. Zugriff am 01.10.2018 www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-neue-achtsamkeit

Dr. phil. Manfred Körber

Geschäftsführer und Leiter des Nell-Breuning-Hauses in Herzogenrath, einer Tagungsstätte der politischen und sozialetischen Bildungsarbeit, zuvor 16 Jahre Abteilungsleiter im Generalvikariat des Bistums Aachen mit der Zuständigkeit u.a. für gesellschaftliche und weltkirchliche Aufgaben.

Joachim Söder/Norbert Frieters-Reermann

Bildung in Zeiten digitaler Transformation – Herausforderungen für Globales Lernen

Zusammenfassung

In diesem Artikel unternehmen die Autoren den Versuch, aus einer bildungstheoretischen Sicht die gegenwärtigen Kompetenzdiskurse in Zeiten der Digitalisierung kritisch zu analysieren und darauf aufbauend ein digitalisierungsresponsives Kompetenzmodell für das Globale Lernen zu skizzieren. Dabei geht es darum, die vielfältigen Herausforderungen der Digitalisierung in Bezug auf eine globale nachhaltige Entwicklung in Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen.

Schlüsselworte: *Bildung, Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Kompetenzen*

Abstract

In this article, the authors attempt to analyze the current discourses in regard to skills and competences in times of digitization from an educational theoretical point of view. On this basis they describe a digitization-responsive competence model for Global Education. The aim is to analyse the challenges of digitalization for global sustainable development in educational processes.

Keywords: *Education, Digitalisation, Education for sustainable Development, Global Education, Competences*

Einleitung

Die mit der digitalen Transformation einhergehenden, bildungsbezogenen Möglichkeiten, Handlungsspielräume und Gestaltungsoptionen eröffnen ein Spektrum, das in seiner Komplexität und Ambivalenz kaum zu durchschauen ist. Von daher fällt es umso schwerer, die gegenwärtigen und zukünftigen Auswirkungen der digitalen Transformation auf Bildungsprozesse in ihrer Gesamtheit halbwegs differenziert und kritisch zu reflektieren. Den großen Verheißungen und Heilversprechen der digitalen Revolution stehen zahlreiche längst erkannte Risiken u.a. im Kontext von Datensicherung und -missbrauch, Big Data, medialer Manipulation und Fake News

gegenüber. Auch die Beschleunigung der Lebensführung und Gesundheitsrisiken, Online-Abhängigkeit und Selbstoptimierungszwänge, zwischenmenschlichen Kommunikations- und Beziehungsdynamiken, Exklusionstendenzen sowie Turbokapitalisierung und Monopolisierung von Online-Konzernen sind hier zu nennen. Diesen Risiken werden dann oftmals die umfassenden positiven Chancen und Möglichkeiten der fortschreitenden Digitalisierung in Bezug auf individuelle Bildungsförderung, räumlich und zeitlich flexiblere Bildungsprozesse, inklusivere Bildungsformate, mehr Bildungsgerechtigkeit sowie in Bezug auf mehr Transparenz und Partizipation in Bildungskontexten oder sogar einer Stärkung der Demokratie entgegengesetzt. Aus dieser positiv-euphorischen Sicht schwingt auch die Hoffnung mit, durch die digitale Transformation der Weltgesellschaft endlich dem großen Ziel einer Education for all und dem Anspruch des Leaving no one behind, wie in den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen beschrieben, gerecht zu werden. Doch dabei darf, neben den oben skizzierten Risikofaktoren nicht übersehen werden, dass eine primär auf Quantität ausgerichtete Forderung nach Education for all nur die eine Seite der Medaille auf dem Weg zu einer nachhaltigen und gerechten weltweiten Entwicklung ist. Die andere Seite der Medaille umfasst Aspekte der Qualität, der Inhalte, der Ziele von Bildung und letztlich des Bildungsverständnisses insgesamt. Von daher ist Education for all nicht von einer Education for sustainable development und allen damit verbundenen inhaltlichen, gesellschaftspolitischen und methodischen Errungenschaften und Selbstverständnissen dieses pädagogischen Handlungsfeldes zu trennen. Dazu gehört auch, jene Aspekte und Risiken der Digitalisierung, die durch exklusive und konfliktverschärfende Tendenzen gekennzeichnet sind und die sich negativ auf globale und bildungsbezogene (Un)Gerechtigkeit auswirken können, verstärkt in den Blick zu nehmen und sie zum Gegenstand von Bildungsprozessen zu machen. Von daher sind Bildungsprozesse im Kontext von Education for sustainable development und Globalem Lernen in besonderer Weise gefordert,

Digitalisierung in ihrer Ganzheit als weltgesellschaftliche und bildungsbezogene Herausforderung zu begreifen und sich damit auseinanderzusetzen.

Der vorliegende Beitrag unternimmt vor diesem Hintergrund den Versuch, zunächst aus bildungstheoretischer Perspektive einige kritische Fragen zum Themenspektrum Bildung und Digitalisierung, insbesondere in Bezug auf damit verbundene gegenwärtige Kompetenzdiskurse, zu skizzieren. Auf dieser Basis soll dann ein digitalisierungsresponsives Kompetenzmodell für das Globale Lernen in seinen Grundzügen abgeleitet werden.

Bildung in Zeiten digitaler Transformation

Wenn von Digitalisierung gesprochen wird, dann fallen meist Begriffe wie Industrie 4.0 oder Internet der Dinge. Die Diskussion konzentriert sich hierzulande sehr stark auf die ökonomischen Herausforderungen und Chancen dieser umfassenden Transformationswege. Der Koalitionsvertrag der Regierungsparteien formuliert in zum Teil grammatisch unvollständigen Sätzen ohne Prädikat, die dem „rasenden Stillstand“ (Virilio, 1997, S. 126) atemlos Ausdruck verleihen: „Wir fordern digitale Innovationen: Unterstützung junger, innovativer Unternehmen in der Wachstumsphase. Fonds für Games-Förderung. Bereitstellung von mehr Open Data.“ (Koalitionsvertrag, 2018, S. 11) Der Fokus liegt deutlich auf den marktwirtschaftlichen Nutzen- und Gewinnpotentialen.

Doch durch Digitalisierung verändern sich alle Lebensbereiche radikal, nicht nur der wirtschaftliche. Dirk Baecker (2016) hat herausgearbeitet, wie in Kulturen der Mündlichkeit, der Verschriftlichung und des Buchdrucks das jeweils dominante Kommunikationsmedium die gesamte Sozialstruktur umgestaltet, ja revolutioniert hat. Die durch Digitalisierung bestimmte postmoderne Netzwerkgesellschaft ist auf dem Weg, alle aus der Moderne bekannten haltgebenden Sicherheiten hinter sich zu lassen, vom Arbeitsschutz bis zur Privatsphäre. Die Digitalisierung beschert uns nicht einfach nur einige technische Neuerungen wie Pflegeroboter oder autonome Fahrzeuge, sie schafft auch die Grundlagen für neue Weisen des Zusammenlebens, des Arbeitens, des Freizeitverhaltens. Und sie stellt die bisherigen Formen der politischen Willensbildung, der sozialen Absicherung, der Kriminalitätsbekämpfung oder der militärischen Verteidigung von Grund auf in Frage.

Frühere Umwälzungen der Kommunikationskultur haben gezeigt, dass sie weder durch Argumente noch durch Verbote aufgehalten werden konnten. Berühmt ist Platons Kritik an der Erfindung der Schrift: Sie würde die Menschen dazu verleiten, ihre aus lebendiger Erinnerung gespeiste Bildung zu vernachlässigen, indem sie sich auf das Nachlesen der Zeichen verlassen (Geiger, 2009, S. 377–379). Das Argument hat nicht einmal seinen Urheber davon abgehalten, umfangreiche Texte zu schreiben und der Nachwelt zu hinterlassen. Auch die Buchzensur und der Index librorum prohibitorum haben der massenhaften Verbreitung gedruckten Materials nichts anhaben können. So dürfte auch der Prozess der digitalen Transformation unaufhaltbar sein – aber er kann gestaltet werden. Die Voraussetzung dafür ist allerdings ein normatives Leitbild, von dem her sich die Entwicklung beurteilen und steuern lässt.

Die Empirische Bildungsforschung freilich, die weithin die Meinungsführerschaft im bildungspolitischen Feld bean-

sprucht, kann dieses Leitbild gerade nicht liefern. Für sie ist charakteristisch, dass sie mit empirischen Methoden Bildungsrealität misst bzw. formale Qualifikationen, Kompetenzen, Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen vergleicht und evaluiert (Gräsel, 2011, S. 13). Bewertungsmaßstab hierfür sind in der Regel gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen (Koller, 2012, S. 11). Woraufhin der Mensch gebildet werden soll, welche inhaltlichen Bildungsziele oder vielleicht sogar -ideale im pädagogischen Prozess verfolgt werden sollen, das sind Fragestellungen, die sich empirisch nicht beantworten lassen. Die Bildungsforschung überlässt es also den jeweils am Bildungsdiskurs beteiligten Mächten und Interessensgruppen, der Politik, den Think Tanks, den Anbietern und Einrichtungen, welche Philosophie der Bildung sie vertreten. Konrad Paul Liessmann (2006) nennt das den „praktischen pädagogischen Nihilismus“ (S. 36).

Von welcher Bildung sprechen wir?

Der gegenwärtige Diskurs um die Wissensgesellschaft verabschiedet paradoxerweise die Wissensinhalte zugunsten von formalen Fertigkeiten des Informationsmanagements (Liessmann, 2006, S. 26–49). In einer Wissensgesellschaft zu leben, bedeutet, „dass ‚Lernen‘ nicht mehr Auswendiglernen von Wissen [ist], sondern Kompetenzerwerb. In sogenannten ‚atypischen Beschäftigungsverhältnissen‘ tritt an die Stelle von ‚wissen, dass‘ das Know-how, das ‚wissen, wie‘“ (Zukunftsinstitut, 2016). Unter dem kämpferischen Motto Kompetenz statt Bildung plädiert Winfried Schulze (2009) dafür, „sich des klassischen Begriffs von Bildung im neuhumanistischen Sinn zu entledigen und bewusster, den Problemen angemessener, von einem Set von Kompetenzen zu sprechen, die zum kritischen Umgang mit Wissensbeständen befähigen“ (S. 33).

Dieses Kompetenzen-Set umfasst neben der „situativen Problemlösungskompetenz durch Kreativität und persönliche Resilienz“ (Zukunftsinstitut, 2016) ein Verständnis für die semantische Verknüpfung von Informationen und zudem auch soziale Fähigkeiten wie Empathie – denn die „ist ein Skill, das auch auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft nicht durch Automatisierungsprozesse erst werden kann. Dadurch steigt es im Wert – und wird zu einem wirtschaftlich lohnenden Bildungsziel“ (ebd.).

Warum die hier skizzierte ökonomische Ausrichtung einer kompetenzbasierten Bildung ‚angemessener‘ auf die Probleme der Zukunft reagieren kann als das humanistische Bildungskonzept von Humboldt und Schiller, bleibt unklar. Klar hingegen tritt zu Tage, dass das Set von Kompetenzen in den Dienst bildungsfremder Dynamiken genommen wird, die auf Nutzen- und Gewinnmaximierung zielen. „Gamification“ und „Self-Tracking“ dienen der Steigerung der „intrinsischen Motivation der Lernenden“ (Zukunftsinstitut, 2016) – einer Motivation zur Selbstausbeutung und Entfremdung.

In seiner Frankfurter Friedenspreisrede hat Jaron Lanier stattdessen einen neuen Humanismus gefordert, der Menschen nicht transhumanen Zwecken unterwirft, sondern ihre Würde respektiert. „Der neue Humanismus behauptet, es ist richtig zu glauben, dass Menschen etwas Besonderes sind, nämlich dass Menschen mehr sind als Maschinen und Algorithmen“ (Lanier, 2014, S. 19). Dieser neue Humanismus – so die Grundthese dieses Beitrags – müsste sich an den beiden Prinzipien

Würde und Gerechtigkeit orientieren. Wer in autonome Fahrsysteme investiert, der sollte zugleich die Autonomie der Person fördern, denn Technik und Wirtschaft sind um der Person willen da, nicht umgekehrt. Wer die atypischen Beschäftigungsverhältnisse des digitalen Zeitalters als Befreiung aus den Zwängen der Überregulierung feiert, der sollte zugleich Antworten geben, wie soziale Sicherheit und soziale Gerechtigkeit unter diesen veränderten Vorzeichen realisiert werden können.

Anders als bei anderen Organismen ist dem Menschen das, was er aus seiner Existenz macht, in die eigene Hand gegeben. Die Natur ist ihm nicht zwingende Determinante, sondern lässt Spielräume für ganz verschiedene Lebensweisen und Daseinsentwürfe. So wird die Person zur Autorin ihrer Biographie und ist als solche für sich selbst verantwortlich. Die Selbstgegebenheit des Menschen ist ihm Selbstaufgegebenheit. Seine Natur ist unterbestimmt, er muss sie sich allererst bilden. Dieser Selbstbildungsprozess gibt durch Umformung dem Menschsein erst seine eigentliche Struktur. Diese durch Auto-poiesis hergestellte zweite Natur ist der Zielpunkt, auf den hin der Selbstvollzug des Menschseins aus ist. Alle Rede von einer Bildung, die nicht genuin Selbstbildung wäre, ist demgegenüber sekundär. Nicht die Institutionen bilden, nicht die sozialen Gruppen oder berufene Lehrpersonen – wenn nicht der Mensch selbst sein Dasein zwischen den Polen von erster und zweiter Natur vollzieht. Bildungsanstrengungen, die nicht an dieser unhintergehbaren Subjektstellung ansetzen, mögen allenfalls durch Zufall glücken – nämlich dann, wenn das Subjekt sich trotz allem autopoietisch ins Werk setzt. Andernfalls laufen sie ins Leere.

Kompetenzbereiche des Globalen Lernens im Digitalisierungszeitalter

Die gegenwärtigen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurse sind, wie oben skizziert, sehr stark geprägt von einer zunehmenden Kompetenzorientierung. Diese Diskurse sollten insbesondere im Kontext von rasant fortschreitender Digitalisierung und Globalisierung differenziert analysiert und kritisch begleitet werden. Das positive Anregungspotential dieser verstärkten Kompetenzorientierung liegt darin, dass verschiedene Kompetenzbereiche unterschieden werden und Bildung jenseits von kognitiv-fachlichem Wissenserwerb in Bezug auf weitere Kompetenzbereiche und -ebenen beschrieben wird. Diese differenzierte Sicht ermöglicht es auch, die Bedeutung von außerschulischen Bildungsorten zu verdeutlichen, da diese primär bei sozial-kommunikativen, persönlichkeitsbezogenen und anwendungsorientierten Kompetenzen ansetzen. Ein kritischer Blick auf die aktuellen Kompetenzdiskurse verweist allerdings auch auf die zunehmende Verzweckung und Engführung sowie die verstärkte Fixierung auf Qualitätsstandards und Leistungsstandmessung im Bildungssektor. Dabei führen Kompetenzorientierungen im schulischen Kontext oftmals zu einer Verengung des Bildungsverständnisses und zu einer einseitigen Ausrichtung auf berufsbezogene Qualifikationen und damit verbundene Verwertungslogiken für den Arbeitsmarkt. Wie oben bereits beschrieben, lassen sich zahlreiche Kritikpunkte an diesem engen Bildungs- und Kompetenzverständnis anführen. Denn Bildung geht weit über berufsrelevante Aspekte hinaus und umfasst ganzheitliche Bildungsvorstellungen, die Menschen in Bezug auf ihre Identitätsprozesse, ihre Selbstwirksam-

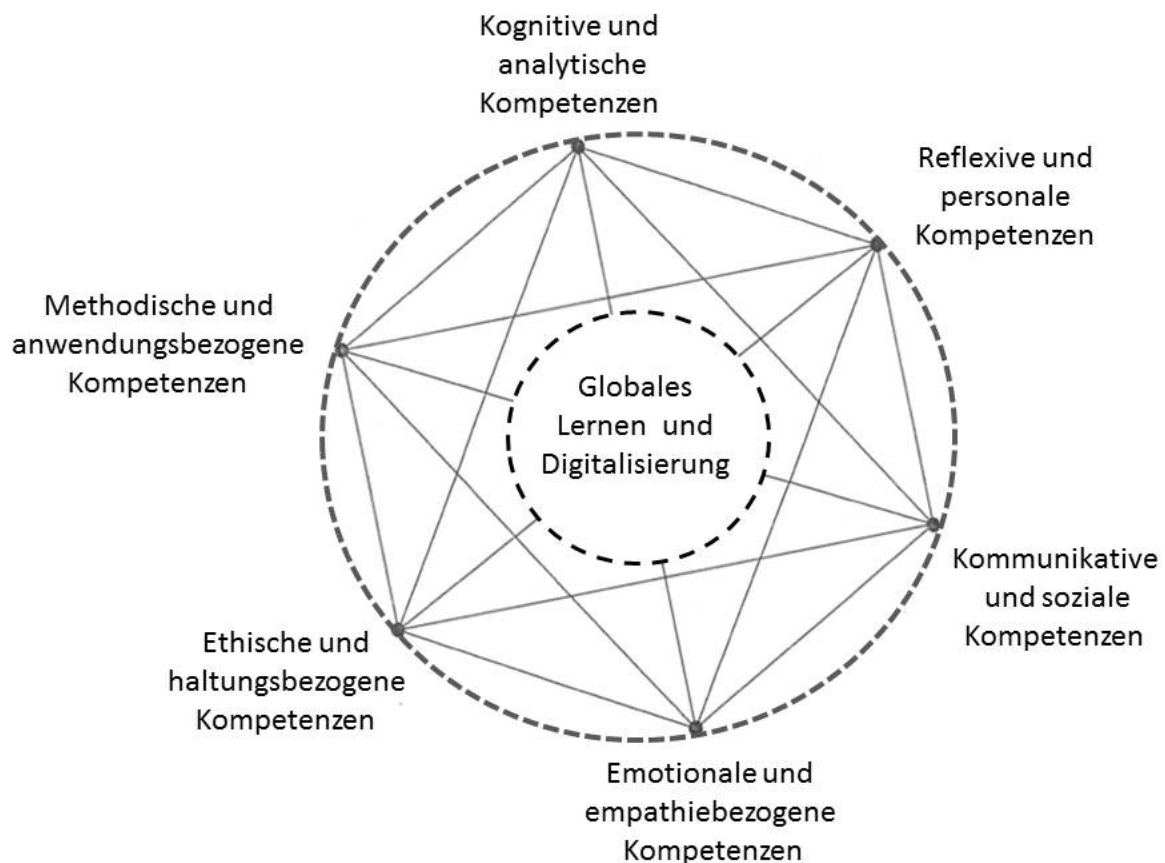


Abb. 1: Kompetenzbereiche von Bildungsprozessen im Kontext des Globalen Lernens in Zeiten der Digitalisierung; Quelle: Eigene Darstellung

keitserfahrungen, ihre Alltagsbewältigungen, ihre Lebensplanungen, ihre soziale Teilhabe und ihre gesellschaftspolitische Mitgestaltung umfassend vorbereiten und begleiten. Das Globale Lernen war schon immer auf ein solches erweitertes Bildungsverständnis hin ausgerichtet. Darüber hinaus steht das Globale Lernen seit jeher vor der Aufgabe, die fortschreitenden zeitlichen und räumlichen Entgrenzungsprozesse der Globalisierung in den Blick zu nehmen (Lang-Wojtasik, 2017a). Angesichts der rasanten Dynamiken der Digitalisierung sind diese Entgrenzungsprozesse nochmals in besonderer Weise zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund sollen nachfolgend aus einer kritisch-differenzierten Sicht Kompetenzkorridore für das Globale Lernen in Zeiten digitaler Transformation vorgestellt werden. Dabei werden in Anlehnung an Kompetenzmodelle aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (de Haan, 2008; Antz et al., 2009) und der Friedensbildung (Frieters-Reermann, 2016) sechs Kompetenzebenen skizziert, die bei einer globalen Bildung im Digitalisierungszeitalter berücksichtigt werden sollten. Diese sechs Kompetenzebenen folgen keiner linear-kausalen Ordnung, sondern sind zirkulär miteinander verbunden (s. Abb. 1). Es handelt sich um keinen abgeschlossenen Kompetenz-Kanon, sondern um ausgewählte Beispiele zu jedem der sechs Kompetenzbereiche, von denen einige auf die Herausforderung digitaler Prozesse zugespitzt werden. Dadurch soll die Relevanz umfassender Kompetenzen in Zeiten fortschreitender Globalisierung und Digitalisierung verdeutlicht werden.

a) Kognitive und analytische Kompetenzen (Erkennen, Wissen, Verstehen)

- Transnationale und globale Machtstrukturen erkennen können.
- Die globalen Auswirkungen kapitalistischer Ausbeutungsprozesse und fortschreitender Digitalisierungsprozesse erkennen können.
- Ökologische, soziale, politische und ökonomische Risiken fortschreitender Globalisierung und Digitalisierung und ihre Wechselwirkungen auf globaler und lokaler Ebene analysieren können.
- Die Machtdynamiken internationaler Internetkonzerne und damit verbundene Risiken erkennen können.
- Die verdeckten und negativen Nebenwirkungen fortschreitender Technisierung, Robotisierung und Digitalisierung analysieren können.

b) Reflexive und personale Kompetenzen (Selbstreflexion, Selbsterfahrung, Metakognition)

- Die eigenen Leitbilder und die eigene Lebens- und Konsumweise angesichts globaler Risiken hinterfragen können.
- Die eigene Positioniertheit und eigene Privilegien kritisch reflektieren können.
- Eigene Lern- und Entwicklungsprozesse immer wieder kritisch hinterfragen können.
- Paradoxien, Widersprüche und Ohnmachtsgefühle angesichts globaler Ungerechtigkeit und digitaler Risiken aushalten können.
- Durch digitale Medien beschleunigte zeitliche und räumliche Entgrenzungsprozesse aushalten und reflektieren können.

- Das eigene Medienverhalten kritisch reflektieren können.
- Den eigenen (Selbst)bildungsprozess auch ohne digitale Medien gestalten können.

c) Kommunikative und soziale Kompetenzen (Interaktion, Dialog, Kooperation, Gruppenprozesse)

- Wertschätzend, lösungsorientiert und gewaltfrei kommunizieren können.
- In komplexen Kontexten gemeinsam mit anderen analog und digital interagieren, planen und handeln können.
- Die Grenzen und Risiken digitaler Kommunikation sensibel reflektieren können.
- Auch angesichts massiver Unrechtsstrukturen und Risiken andere Menschen auf analoger und digitaler Ebene motivieren können, aktiv zu werden und sich politisch zu engagieren.
- Verschiedene Perspektiven, Ansichten und Positionen in Kommunikationsprozessen wahrnehmen und sensibel bearbeiten können.
- Digitale Techniken und Medien konstruktiv für Interaktionsprozesse nutzen können.
- Interaktive Bildungsprozesse auch ohne digitale Medien gestalten können.

d) Emotionale und empathiebezogene Kompetenzen (Gefühle, Sinne, Körperwahrnehmung)

- Empathie, Anteilnahme und Solidarität für benachteiligte und diskriminierte Menschen entwickeln können.
- Empathie und sensibles Wahrnehmen auf analoger und digitaler Ebene ermöglichen können.
- Mit eigenen Emotionen angesichts von massiver Ungerechtigkeit und Armut sowie digitalen und technischen Risiken und Ambivalenzen konstruktiv umgehen können.
- Die Nebenwirkungen durch digitale Medien beschleunigte zeitliche und räumliche und bio-technische Entgrenzungsprozesse bei sich und bei anderen wahrnehmen können.
- Einen konstruktiven emotionalen Umgang mit digitalen, medialen und technischen Innovationen sowie eigenem Medienverhalten entwickeln können.

e) Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen (Bewerten, Urteilsbildung, Werteentwicklung)

- Machtstrukturen und Dominanzkulturen in Bezug auf die Ambivalenzen fortschreitender Globalisierung und Digitalisierung ethisch reflektieren können.
- Das Handeln von Menschen und Institutionen in Bezug auf ökologische, soziale, politische und ökonomische sowie daten- und medienbezogene Risiken ethisch bewerten können.
- Das eigene Handeln angesichts weltweiter Risikolagen und digitaler Überwachungsrisiken ethisch reflektieren können.
- Eigene Werthaltungen, kritische Urteilsbildung und entsprechende Handlungsoptionen angesichts transnationaler Globalisierungs- und Digitalisierungsrisiken entwickeln können.
- Ethische Spannungsfelder und Dilemmata im Kontext digitaler Prozesse erkennen und ausgewogen bewerten können.

f) *Methodische und handlungsbezogene Kompetenzen (Planung, Aktion, Performance, Umsetzung)*

- Strategien und Handlungskonzepte angesichts transnationaler und digitaler Risiken entwickeln und umsetzen können.
- Politische Positionen entwickeln und an Entscheidungsprozessen partizipieren können.
- Digitale, mediale und technische Innovationen für die eigene Handlungsfähigkeit nutzen können.
- Kreative medien- und internetbasierte Protestformen, Kampagnen und Aktionen planen und durchführen können.

Ausblick: Wo bleibt der Faktor Mensch?

Die sechs skizzierten Kompetenzbereiche wurden für die Bildung von Menschen in Zeiten digitaler Transformation entwickelt. Dabei steht der Mensch als Akteur seiner (Selbst)bildung im Mittelpunkt. Was aber bedeutet Bildung in einer digitalen möglicherweise sehr nahen Zukunft oder sogar Gegenwart, in der durch künstliche Intelligenz längst auch Programme, Computer und Maschinen umfassend lernfähig sind. Forscherinnen und Forscher aus verschiedenen Disziplinen warnen schon länger vor diesen Dynamiken und damit verbundenen dehumanisierenden Dystopien. Denn Computer ähneln in ihrem Lern- und Kommunikationsverhalten immer mehr dem Menschen und in vielen Bereichen sind sie ihm schon längst weit überlegen. In diesem Zusammenhang drohen eine Verschmelzung von Bio- und Informationstechnologie und eine permanente, auf alle Lebenslagen und Alltagssituationen bezogene, digitale Überwachung. Dadurch werden die Menschen zu „Skaven ihrer Algorithmen“ (Zinkart, 2018) und sie verlieren dabei ihre Menschenwürde. Dehumanisierung, Überwachung und Versklavung waren auch die Wegbegleiter der europäischen Kolonialisierungswelle, die sich bis heute in postkolonialen Machtverhältnissen und Denkstrukturen weltweit auswirkt. Was damals für die Menschen in den Kolonien galt, trifft nun potentiell auf die gesamte Menschheit zu: Unterwerfung und Verlust der Menschenwürde. Dieser enge Zusammenhang historischer kolonialer und aktueller digitaler Dehumanisierungsprozesse markiert wahrscheinlich die größte Herausforderung für Bildungsprozesse im Kontext des Globalen Lernens und darüber hinaus.

Literatur

- Antz, E.-M., Franz, J. & Frieters, N. (2009). *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baecker, D. (2016). *Digitalisierung als Kontrollüberschuss von Sinn*. Frankfurt a. M.: Zukunftsinstitut GmbH.
- Frieters-Reermann, N. (2016). Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 4–9.
- Geiger, R. (2009). Die Schriftkritik. In C. Horn, J. Müller & J. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch* (S. 376–386). Stuttgart: Metzler.
- Gräsel, C. (2011). Was ist empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Springer: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Koalitionsvertrag 2018: *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land*. Zugriff am 26.06.2018 <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatistischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformationaler Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kolhammer.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). Sozialer Wandel, Beschleunigung und Entzeitlichung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 369 – 371). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Glokalisierung und Entgrenzung. In: G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 203–206). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lanier, J. (2014). Der ‚High-Tech-Frieden‘ braucht eine neue Art von Humanismus. In: M. Schult (Hrsg.), *Reden anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 2014* (S. 10–19). Frankfurt a. M.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Schulze, W. (2009). Kompetenz statt Bildung! In A. Schlüter & P. Strohschneider (Hrsg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhunderts* (S. 22–33). Berlin: Berlin Verlag.
- Virilio, P. (1997). *Rasender Stillstand*. Essay. Frankfurt: Fischer.
- Zinkart, K. (2018). *Sorgen von morgen*. Süddeutsche Zeitung vom 29.06.2018, 14.
- Zukunftsinstitut (2016). *Bildung im Zeitalter der Wissensexpllosion*. Zugriff am 17.06.2018 <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexpllosion/>

Dr. Joachim Söder

ist Professor für Philosophie an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Philosophischen Anthropologie, der Bildungsphilosophie und der Philosophiegeschichte.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Bildungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedens- und Konfliktpädagogik und Soziale Arbeit im Kontext von Migration und Flucht.

Alexandra Potratz

Die Rolle digitaler Bildungsprojekte in der Entwicklungszusammenarbeit

Zusammenfassung

Im Spannungsfeld der einerseits bestehenden neuen Möglichkeiten und Herausforderungen der Digitalisierung und der andererseits noch geringen wissenschaftlichen Erforschung digitaler Projekte in der Entwicklungszusammenarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die digitale Transformation für die Entwicklungszusammenarbeit hat. Im Artikel wird aufgezeigt, welche Rolle Digitalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit, insbesondere im Kontext von Bildungsprojekten, einnimmt.

Schlüsselworte: *Kommunikation, Soziale Medien, Bildung, Soziale Kompetenzen*

Abstract

Between the poles of the new opportunities and challenges of digitalization and the low level of scientific monitoring of digital projects in development cooperation there is the question: „what kind of importance has digital transformation in the context of development cooperation?“ The article analyzes which role the digitalization plays in development cooperation, especially in educational projects.

Keywords: *Communication, social media, education, life skills*

Entwicklungen und Potentiale der Digitalisierung

Bezüglich der aktuell in vielen Feldern stattfindenden Digitalisierung werden verstärkt Parallelen zur Industriellen Revolution gesehen und diskutiert. Grundlage der Argumentation für diese Parallelen ist, dass damals wie heute menschliche Fähigkeiten durch Technik ersetzt wurden beziehungsweise werden: Damals war es die Muskelkraft, die durch die Dampfmaschine in vielen Bereichen überflüssig wurde. Der Argumentation folgend gehen Tendenzen dahin, einige Fähigkeiten des menschlichen Gehirns durch die künstliche Intelligenz in ähnlichen Ausmaßen wie bei der Industriellen Revolution abzulösen (Schönig, Hoyer & Pot-

ratz, 2018, S. 158). Mit Blick auf den Trendradar_2030 (gut.org gemeinnützige Aktiengesellschaft betterplace lab, 2017) wird die Frage aufgeworfen, ob die künstliche Intelligenz und Big Data, 3D-Druck, das Internet der Dinge und neue Finanztechnologien das Potential haben unsere Welt zu verändern. Ob beispielsweise der vermehrte Einsatz von Robotern, die Massentauglichkeit von 3D-Druckern, das autonome Fahren von Kraftfahrzeugen und eine Verbreitung des digitalen Zahlungsverkehrs weltweit immer mehr Gegenwart als Zukunft werden, steht zur Diskussion (ebd.).

Neben diesen komplexen digitalen, wachsenden Trends steht eine bereits fortgeschrittene technische Entwicklung: Die Digitalisierung der Kommunikation. Eine niederschwellige Kommunikation kann durch den Zugang zu Mobiltelefonen, Computern und dem immer weiter verbreiteten Internetzugang möglich werden. Jedoch fehlt dieser Zugang noch für viele Menschen: Rund vier Milliarden Menschen weltweit haben keinen Zugang zum Internet und damit nicht ohne weiteres eine Chance an digitalen Neuentwicklungen teilzuhaben (The World Bank, 2016a, S. 4). Die Ausstattung mit Mobiltelefonen ist deutlich weiter verbreitet, jedoch auch nicht für alle Menschen zugänglich: Fast zwei Milliarden Menschen besitzen kein Mobiltelefon und eine halbe Milliarde haben in ihrem Wohnumfeld kein Mobilfunknetz (ebd.). Soziale Medien wie zum Beispiel Facebook und Messengerdienste wie WhatsApp werfen die Frage auf, ob durch sie weitere Möglichkeiten der digitalen Kommunikation dazugewonnen wurden. Eine weitere Nutzung kann hier zum Beispiel der Aufbau eines individuellen digitalen Netzwerks, zur Kommunikation mit bekannten und unbekannt Menschen über gemeinsame Interessen, sein. Die Teilhabe an den sozialen Medien ist jedoch noch nicht für alle Menschen möglich, knapp vier Fünftel der Weltbevölkerung sind noch in keinem sozialen Netzwerk registriert (ebd., S. 27). Der Austausch von Fotos und Videos sowie Text- und Sprachnachrichten und Möglichkeiten des internetbasierten Telefonierens über die diversen Apps ist heute scheinbar einfach machbar. Ob zum einen die Kommunikation hiermit niederschwellig zugäng-

lich ist und zum anderen die Intensität der Kommunikation über weite Entfernungen durch diese Möglichkeiten komplexer und höher wird, ist zu hinterfragen. Bedenklich ist, dass bei diversen Apps die Nutzung häufig nur scheinbar kostenlos funktioniert, da die „Bezahlung“ oftmals durch die Bereitstellung der eigenen Daten stattfindet (ebd., S. 44).

Bei den vielfältigen Anwendungen der Digitalisierung wird als eine große Gemeinsamkeit immer wieder das Potential der Skalierung genannt. Mit einer Skalierung wird angestrebt, dass eine Verbreitung eines Angebots erreicht werden kann ohne den Aufwand wesentlich zu erhöhen. Skalierung bedeutet damit, dass bei einer ansteigenden Zahl an Nutzern, der Einsatz von Ressourcen annähernd gleich bleibt. Somit kann eine hohe Effizienz in Aussicht gestellt werden. Ein Beispiel hierfür ist die Bereitstellung von Informationen auf digitalen Plattformen. Ihnen wird das Potential zugeschrieben, dass es keinen Unterschied macht, wie viele Menschen die Informationen auf der Plattform nutzen, da der Einsatz von Ressourcen bei mehr Nutzern häufig nicht viel größer wird. Analoge Verbreitungswege von Informationen zu nutzen, beispielsweise mit Hilfe von Büchern, werden hingegen oftmals als deutlich aufwendiger und kostenintensiver angesehen. Ausgehend von den geringeren Kosten für die Transaktion von digitalen Informationen bietet es sich an, die potentiellen finanziellen Vorteile durch die erhöhte Effizienz für Unternehmen, Regierungen und die Bevölkerung zu untersuchen (The World Bank, 2016b, S. 1). Problematisch kann sein, dass sich der Effekt der Skalierung und damit der einfachen Verbreitung von Informationen sowohl bei den Vorteilen der Digitalisierung als auch bei den Risiken und Gefahren wiederfindet.

Digitalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit

Es ist strittig, welchen Stellenwert die Digitalisierung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit einnimmt. Beispielsweise unterstreicht Bundesentwicklungsminister Gerd Müller die Potentiale, die mit der Digitalisierung aus seiner Sicht einhergehen: „Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) können wir bis zum Jahr 2030 nur erreichen, wenn wir es schaffen, die entwicklungspolitischen Chancen der Digitalisierung weltweit nutzbar zu machen“ (Müller, 2017a, S. 9). Über die politische Ebene hinaus stellt sich die Frage, inwieweit digitale Medien in Nichtregierungsorganisationen (NRO) bereits genutzt werden. Nach Sangmeister sind heute schon neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit gängig und etabliert (2018, S. 22).

Der viel diskutierte Begriff *Entwicklung* kann im Zuge der Digitalisierung eine weitere Dimension bekommen: Es ist zu klären, ob neben der ökonomischen, sozialen und politischen Entwicklung eines Landes nun auch die digitale Entwicklung eine bedeutsame Rolle einnimmt. Darüber hinaus ist eine offene Frage, inwieweit die digitale Entwicklung eines Landes direkt mit den ökonomischen, sozialen und politischen Entwicklungen zusammenhängt und diese sich gegenseitig beeinflussen. Beispielsweise könnte für alle Entwicklungen die Neuheit, dass bislang einige etablierte Geschäftsmodelle durch digitale Lösungen abgelöst werden, eine Relevanz haben. Hier kann von einer möglichen Disruption gesprochen werden, d.h. von der Verdrängung alter Geschäftsmodelle vom Markt durch neue

innovative Alternativen. Da die innovativen, digitalen Alternativen von der bereits erwähnten Skalierung profitieren können und somit mit geringen Ressourcen viele Nutzer potentiell erreichen können, wird bei dem Aufbau eines solchen Geschäftsmodells oftmals als großer Vorteil gesehen, dass nicht unbedingt ein großes Startkapital notwendig ist, um erfolgreich zu sein. Durch diesen Vorteil stellt sich die Frage, ob gerade in diesen innovativen, digitalen Geschäftsmodellen für Menschen, denen wenige Ressourcen zur Verfügung stehen, eine Chance zum Aufbau eines erfolgreichen Unternehmens besteht. Strittig ist, ob perspektivisch hierdurch ein Zugang für einige Menschen in Ländern des Globalen Südens zu Märkten möglich wird, die bislang für sie verschlossen waren. Dieser Zugang kann jedoch nur möglich werden, wenn Menschen in Ländern des Globalen Südens Zugang zu Bildung, digitalen Kompetenzen und einer digitalen Infrastruktur haben. Sangmeister folgend sehen Experten in einigen Ländern des Globalen Südens darüber hinaus das Potential durch Digitalisierung technische Entwicklungen zu überspringen und so den Stand der Länder des Globalen Nordens in manchen Bereichen aufzuholen oder sogar zu überholen, wie es zum Beispiel im Bereich des digitalen Zahlungsverkehrs bereits geschieht (2018, S. 23f.).

Über die Potentiale für unternehmerische Erfolge in Ländern des Globalen Südens hinaus wird diesen neuen Geschäftsmodellen bereits heute vermehrt eine Relevanz für unsere globale Gesellschaft zugesprochen: Sie sind weltweit immer häufiger erfolgreich, prägen bereits unsere Gesellschaft und schaffen neue Umstände in denen wir leben und wirtschaften, wohingegen die Diskussionen zu Werten und juristischen Fragestellungen rund um die Digitalisierung in vielerlei Hinsicht noch offen sind (Gimpel, 2018, S. 57).

Fraglich ist, wie die Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit die Länder des Globalen Südens bei den diversen neuen digitalen Möglichkeiten und Herausforderungen unterstützen und entsprechende gemeinsame Programme aufbauen. Grundsätzlich sind beim Einsatz von digitalen Technologien sowohl ethische als auch Fragen der Wirksamkeit zu beachten. So zeichnet Martin-Shields (2017, S. 3f.) drei Risiken beim Einsatz der neuen digitalen Möglichkeiten auf. Er bezieht diese Risiken insbesondere auf Geflüchtete. Eine Übertragung auf die Zielgruppen der Entwicklungszusammenarbeit wird im Folgenden vorgenommen. Die drei Risiken in Bezug auf Angebote der Entwicklungszusammenarbeit beinhalten:

1. Ein Risiko ist, dass der Einsatz der Technologie um ihrer selbst willen geschieht, nur um die neue Technik auszuprobieren. Die Nutzung sollte vielmehr immer durch den Bedarf der jeweiligen Zielgruppe, die eine entsprechende Unterstützung oder Förderung erhalten soll, motiviert sein. Gegebenenfalls sind einfache Technologien hilfreicher als neue komplexe Anwendungen, weil sie beispielsweise niederschwelliger nutzbar sind (ebd.).
2. Eine Unterschätzung der finanziellen und personellen Ressourcen sowie der notwendigen Kompetenzen, die bei der Planung, Erarbeitung und Umsetzung digitaler Projekte häufig gebraucht werden, ist ein weiteres Risiko. Zudem ist es nicht einfach, digital-soziale Angebote zu entwickeln, die die Zielgruppe erreichen und ihnen einen individuellen Mehrwert bringen. Es sind entsprechende Fähigkeiten und Erfahrungswerte zur Entwicklung notwendig. Sowohl

mangelnde Ressourcen als auch fehlende Fähigkeiten können einzelne NRO gegebenenfalls bei der Entwicklung digitaler Lösungen überfordern. Es gilt im Einzelfall zu diskutieren, ob beispielsweise IT-Experten mit ihren technischen Kompetenzen Unterstützung leisten können, damit die eigenen Pläne erfolgreich umgesetzt werden können (ebd.).

3. Die Verantwortung zum Schutz von persönlichen Daten und dem sicheren Gebrauch von digitalen Medien bei vulnerablen Gruppen liegt beim Anbieter der Technologien und kann eine besonders große Herausforderung darstellen. Für viele ethische und rechtliche Fragestellungen müssen Lösungen gefunden werden, damit Datenschutzvorschriften und Sorgfaltspflichten eingehalten werden (ebd.).

Der Einsatz von Technologien um ihrer selbst willen, die Unterschätzung der notwendigen Ressourcen und die Vernachlässigung von Datenschutz und Sorgfaltspflichten sind demnach drei Risiken, die bei der Einführung digitaler Technologien zu berücksichtigen sind. Die Vermeidung der aufgelisteten Risiken für NRO können erste Anhaltspunkte während des Aufbaus ihrer digitalen Aktivitäten sein. Zudem ist zu prüfen, ob bei der Auswahl digitaler Technologien die Kenntnis darüber, welche digitalen Medien und Technologien bereits durch die Zielgruppe genutzt werden und wie sie diese nutzen, Aufschluss darüber geben, in welche Richtung Projekte für sie entwickelt werden sollten. Innovationen, die durch die Zielgruppe selbst entstehen, bedürfen zudem gegebenenfalls nur eine finanzielle und technische Förderung und sind inhaltlich im besten Fall bereits bedarfsgerecht und wirkungsorientiert gestaltet (ebd., S. 4).

Digitale Bildungsprojekte in der Entwicklungszusammenarbeit

Für Bildung ist Kommunikation ein entscheidender Faktor, der Lernen ermöglicht und unterstützt. Es ist offen, welche Chancen und Herausforderungen die neuen digitalen Kommunikationsmöglichkeiten für die Bildungsvermittlung eröffnen. Zudem wird aktuell diskutiert, welchen Stellenwert die Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit hat/haben soll und ob sich die Rolle der Bildung durch die Digitalisierung verändert.

Bundesentwicklungsminister Gerd Müller betont in seinem Buch „UNFAIR! Für eine gerechte Globalisierung“ (2017b), dass Bildung für die Entwicklungszusammenarbeit eine Schlüsselaufgabe darstellt. Er formuliert als politisches Ziel, dass in Entwicklungsländern mehr Mittel in Bildung investiert werden sollen. Deutschland arbeitet im Bereich der Bildung mit mehr als 40 Ländern zusammen, von denen bei zehn ein Fokus in der Zusammenarbeit auf das Thema Bildung gesetzt wurde (Müller, 2017b, S. 114).

Zur Rolle von Bildungsprojekten und Bildungsförderung in der Entwicklungszusammenarbeit wurde im November 2017 die Studie „Education first! Bildung entscheidet über die Zukunft Sahel-Afrikas“ vom Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung veröffentlicht. Sie stellt heraus, weshalb Bildung ein Schwerpunkt der deutschen Entwicklungszusammenarbeit sein sollte. Laut der Studie sollte – wie immer wieder diskutiert – nicht die Wirtschaftsförderung, die die deutsche Bundesregierung fokussiert, der Schwerpunkt der deutschen Entwicklungszusammenarbeit sein, sondern vielmehr die Bil-

dung. Hier wird betont, dass Bildung die Basis für nachhaltiges Wirtschaftswachstum und eine langfristige Verbesserung der sozialen Lebenssituation der Bevölkerung und damit Bildungsförderung entscheidend für den Fortschritt eines Landes sei. Asiatische Länder, deren wirtschaftlicher und sozialer Aufstieg deutlich schneller vorangeschritten ist als in bezüglich des Lebensstandards vergleichbaren afrikanischen Ländern, zeichnen sich durch ein deutlich höheres Bildungsniveau der Bevölkerung aus. Dieser Zusammenhang kann ebenfalls ein Hinweis auf die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung eines Landes sein (Klingholz, 2017, S. 2). Eine besondere Herausforderung in der Förderung durch Bildung stellt zum einen die lange Dauer bis sich Ergebnisse zeigen dar. Es vergehen viele Jahre, bis ein Beruf aufgenommen wird und sowohl das Individuum als auch der Staat und die Gesellschaft von der Investition in die Bildung profitieren. Zum anderen ist besonders herausfordernd, dass der Aufbau einer Bildungsinfrastruktur ein starkes Bevölkerungswachstum, beispielsweise in Subsahara Afrika, berücksichtigen müsste (ebd., S. 2f.). Für die zweite Herausforderung ist zu diskutieren, welchen Mehrwert die Digitalisierung durch die Chance der Skalierbarkeit bieten kann. Viele Menschen zu erreichen und dabei ressourcensparend vorzugehen, ist wie bereits beschrieben, ein Potenzial verschiedener digitaler Tools, daher gilt es hier diese Möglichkeit auch in Bezug auf Bildung zu überprüfen. Zum Beispiel können Menschen, die in Ländern des Globalen Südens leben, durch Handys und Internetempfang niederschwellig Zugang zu Informationen und Wissen bekommen, was zur Inklusion in einigen Lebensbereichen führen kann. Voraussetzung hierfür ist beispielsweise, dass sowohl die Infrastruktur für einen Internetzugang durch die Regierung ermöglicht werden muss und beispielsweise durch Subventionen Handys für die breite Bevölkerung erschwinglich werden. Zugang zu Wissen und Informationen kann, nach der Schaffung dieser und weiterer Grundlagen, einfach und kostengünstig möglich werden (The World Bank, 2016b, S. 1).

Fraglich ist, wie die Rolle von Bildung in Zukunft global aussehen wird. Dabei steht zur Diskussion, ob zum Beispiel die Ausbildung für einen konkreten Beruf sowohl in Ländern des Globalen Nordens als auch in Ländern des Globalen Südens für die gesamte Zeit im Berufsleben eines Menschen ausreichend sein wird, um den sich immer wieder verändernden Arbeitsbedingungen und neuen Aufgaben gerecht zu werden. Von diesen zukünftig häufigen Veränderungen im Arbeitsleben wird auf Grund der sich rasant wandelnden digitalen Technologien ausgegangen. Um diesen Umständen zu begegnen, gilt es zu klären, ob und in welcher Hinsicht Kompetenzen über eine singuläre Berufsausbildung hinaus notwendig sein werden und welche Fortbildungen im Laufe einer Berufslaufbahn hilfreich sind. Dementsprechend brauchen die Arbeitnehmer der Zukunft eine Förderung, die auf die neuen Anforderungen des sich ständig weiterentwickelnden Arbeitsmarktes vorbereiten (ebd., S. 3). Beispielsweise geht die Weltbank davon aus, dass die Förderung des lebenslangen Lernens in der Entwicklungszusammenarbeit zukünftig an Bedeutung gewinnt (ebd., S. 4). Ausgehend von der Notwendigkeit, in der Lage zu sein, sich auf neue berufliche Herausforderungen immer wieder anzupassen, ist zu prüfen, inwieweit dabei soziale und kognitive Kompetenzen sowie Flexibilität und die Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung hilfreich sein können. Die Relevanz der Förderung sozialer

Kompetenzen sieht Bundesentwicklungsminister Gerd Müller und schließt neben der formalen Bildung unter anderem auch die emotionalen Kompetenzen als entscheidender Förderbereich mit ein (Müller, 2017b, S. 90). Zu sozialen Kompetenzen kann „die Fähigkeit zu kritischem Denken, zur Lösung von Problemen und Konflikten, also um Voraussetzungen für die Entwicklung zu einem verantwortungsvollen Weltbürger“ (Klingholz, 2017, S. 3) gehören. Es ist fraglich, ob sich die Vermittlung sozialer Kompetenzen über digitale Medien schwieriger oder einfacher als in der analogen Bildung gestaltet.

Digitalisierungsprojekte, auch im Bereich der Bildung, können ebenfalls eine analoge Komponente beinhalten und damit ihre Zielgruppen sowohl digital als auch analog ansprechen. Mit diesem Vorgehen wird häufig angestrebt, online verfügbare Angebote durch eine analoge Bewerbung zu verbreiten. Zum Beispiel können Multiplikatoren versuchen, neben digitalen auch über analoge Wege potentielle Nutzer anzusprechen, sie für das Angebot zu gewinnen und in einem nächsten Schritt daran zu binden. Es ist zu untersuchen, ob Bildungsangebote von einem hybriden System, d.h. von einer Kombination von analog und digital, auch inhaltlich profitieren können oder beide Wege zu nutzen vielmehr eine Verschwendung von Ressourcen darstellt. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob durch die beschriebene Skalierbarkeit digitaler Angebote, diese im Vergleich zur analogen Arbeit effizienter sind oder auch analoge Angebote gleichsam effizient vorgehen können. Eine große Chance wird in hybriden Angeboten hinsichtlich der Integration von Menschen ohne Internetzugang oder ohne digitale Kompetenzen gesehen. Da sie von digitalen Angeboten ausgeschlossen sein können, wären analoge Ergänzungsangebote so auszurichten, dass sie auch diese Zielgruppe partizipieren lassen. Dabei kann eine Prüfung, ob ein Zugang zu den digitalen Angeboten durch Unterstützung möglich gemacht werden kann, eine weitere Aufgabe analoger Ergänzungsangebote sein (Breidenbach et al., 2014, S. 25ff.).

Es besteht das Problem, dass sozial-digitale Angebote immer wieder ungenutzt bleiben. Gründe hierfür können zum Beispiel sein, dass die Angebote die gewünschte Zielgruppe nicht erreichen, die möglichen Nutzeranwendungen nicht den Bedürfnissen der Adressaten entsprechen oder die potentiellen Nutzer nicht über die notwendigen Voraussetzungen zur Nutzung verfügen, wie beispielsweise der bereits erwähnte fehlende Zugang zum Internet oder die mangelnden digitalen Kompetenzen. Daher sind der Austausch mit der Zielgruppe und die Involvierung potentieller Nutzer bei der Entwicklung digitaler Angebote und Anstrengungen zur Erreichung der Zielgruppe in vielen Fällen notwendig, damit digitale Angebote ihren Zweck erfüllen können (ebd.).

Ausblick

Digitale Technologien bringen eine Vielzahl an komplexen Fragestellungen und Risiken mit sich, haben jedoch auch das Potential innovative und skalierbare Lösungen für soziale Probleme und Bildungsfragen zu bieten (Martin-Shields, 2017, S. 4). Damit auch Länder des Globalen Südens von den neuen Möglichkeiten profitieren können, müssen zunächst die analogen Voraussetzungen bereitgestellt werden, allen voran der Zu-

gang zum Internet. Zudem müssen die rechtliche Rahmenbedingungen sowie breite Fortbildungsmöglichkeiten bezüglich digitaler Kompetenzen geschaffen werden (The World Bank, 2016b, S. 1).

Die Bildungsfrage ist zum einen so entscheidend und zum anderen so herausfordernd für die Zukunft afrikanischer Länder, so dass Unterstützung von außen notwendig erscheint. Dies wird dadurch verstärkt, dass sich die Entwicklungen in einzelnen Ländern global auswirken und im Kontext von Migrationsbewegungen Auswirkungen auf Europa und Deutschland haben können (Klingholz, 2017, S. 2f.). Als noch bedeutsamer erscheinen jedoch die Potentiale und Chancen, die Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen zu erreichen, wenn Menschen gefördert und ihre Kompetenzen zur Erreichung dieser Ziele eingesetzt würden. Zudem besteht das Menschenrecht „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948), Artikel 26), zu dessen Realisierung alle Möglichkeiten genutzt werden sollten, auch die Digitalen.

Literatur

- gut.org gemeinnützige Aktiengesellschaft betterplace lab (Hrsg.) (2017). *trendradar_2030. Ein Blick in die Zukunft der digitalen Technologien und wie sie unsere Welt besser machen können*. Berlin.
- Breidenbach, J., Mason, B., Prahm, M., Ullrich, A. & Ziemann, K. (2014). *Trendreport 2014*. Berlin.
- Gimpel, L. (2018). Doing Development Differently: Die digitale Transformation des Bundesunternehmens Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). In H. Sangmeister & H. Wagner (Hrsg.), *Entwicklungszusammenarbeit 4.0 – Digitalisierung und globale Verantwortung* (S. 57–66). Baden-Baden: Nomos.
- Kaps, A. & Reinig, A. & Müller, R. & Klingholz, R. (2017). *Education first! Bildung entscheidet über die Zukunft Sahel-Afrikas*. Zugriff am 06.07.2018 <https://www.berlin-institut.org/publikationen/studien/education-first.html>
- Klingholz, R. (2017). Ohne Bildung keine Perspektive. In Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.), *Education first! Bildung entscheidet über die Zukunft Sahel-Afrikas*. (S. 2–3). Zugriff am 06.07.2018 <https://www.berlin-institut.org/publikationen/studien/education-first.html>
- Martin-Shields, C.-P. (2017). *Digitalisierung und Flucht: Wie können Geber digitale Technologien zur Unterstützung von Flüchtlingen einsetzen?* Zugriff am 06.07.2018 https://www.die-gdi.de/uploads/media/AuS_16.2017.pdf
- Müller, G. (2017a). Wie digital ist die EZ? In gut.org gemeinnützige Aktiengesellschaft, betterplace lab (Hrsg.), *trendradar_2030. Ein Blick in die Zukunft der digitalen Technologien und wie sie unsere Welt besser machen können* (S. 8–11). Berlin.
- Müller, G. (2017b). *Unfair! Für eine gerechte Globalisierung*. Hamburg: Murmann Publishers GmbH.
- Sangmeister, H. (2018). EZ 4.0 – Chancen, Risiken und viele offene Fragen. In H. Sangmeister & H. Wagner (Hrsg.), *Entwicklungszusammenarbeit 4.0 – Digitalisierung und globale Verantwortung* (S. 21–32). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845290560-21>
- Schönig, W., Hoyer, T. & Potratz, A. (2018). *Lehrbuch Ökonomie in der Sozialen Arbeit*. Köln: Beltz Juventa.
- The World Bank (2016a). *Digital Dividends. World Development Report 2016*. Zugriff am 06.07.2018 <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>
- The World Bank (2016b). *Kernbotschaften. Digitale Dividenden. Weltentwicklungsbericht 2016*. Zugriff am 06.07.2018 <http://pubdocs.worldbank.org/en/112781453827891613/WDR-2016-MainMessages-GERMAN-Final.pdf>

Alexandra Potratz, Dipl. Soz.Arb./Soz.Päd., M.A. Sozialmanagement

ist seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW und in diesem Rahmen für die Internationalisierung der Hochschule im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit zuständig. Sie ist Gründerin und Vorstandsvorsitzende des intombi e.V. und promoviert an der Universität zu Köln zu dem Thema „Online neue Wege gehen in der Entwicklungszusammenarbeit“. Sie publizierte zuletzt gemeinsam mit Prof. Werner Schönig und Thomas Hoyer das Lehrbuch „Ökonomie in der Sozialen Arbeit“.

Masashi Urabe

Kleines Auslandsstudium zu Hause: Chancen und Grenzen des digitalen Lernens am Fall des japanisch-deutschen Online-Seminars „Global Medial“

Zusammenfassung

Im Folgenden wird ein Modellprojekt eines online-basierten Hochschulseminars aus japanischer Perspektive vorgestellt. Im Seminar geht es um den Kompetenzerwerb deutscher und japanischer Studierender im Umgang mit Globalisierung und Digitalisierung. Die auf Deutsch durchgeführte Lehrveranstaltung fungierte für die japanischen Studierenden als ein kleines Auslandsstudium zu Hause.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Medienkompetenz, Japan, Digitales Lernen*

Abstract

The following article describes a project of an online-based seminar from a Japanese viewpoint. It is very important for students in Germany and Japan to develop their competence in the seminar especially focusing on globalization and digitalization. This seminar provided a small experience of studying at a foreign university to Japanese students without going abroad.

Keywords: *Global Learning, Media Competence, Japan, Digital Learning*

Einleitung

Dieser Beitrag betrachtet, welche Lernerfahrungen japanische Studierende in dem deutsch-japanischen Online-Hochschulseminar „Global Medial“ gemacht haben. Zwar wurde bereits ein Bericht über dieses Seminar veröffentlicht (Stratmann, Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2018); an dieser Stelle wird die Lehrveranstaltung nochmal aus japanischer Perspektive reflektiert. Die Veranstaltung „Global Medial“ wurde als ein Modellprojekt mit Teilnahme von Studierenden aus Deutschland (Pädagogische Hochschule Weingarten) und aus Japan (Hiroshima City University) im Wintersemester 2017/18 durchgeführt. Im Seminar wurden insbesondere zwei gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen behandelt: Globalisierung und Digitalisierung.

In Bezug auf die mit Globalisierung und Digitalisierung einhergehenden Prozesse werden international unterschiedliche,

neue gesellschaftliche Konzepte vorgeschlagen, wie z.B.: „Industrie 4.0“ in Deutschland, „Industrial Internet“ in den USA, „e-Estonia“ in Estland oder „Smart Nation“ in Singapur. In diesem Zusammenhang schlägt auch die japanische Regierung eine gesamtgesellschaftliche Initiative der „Society 5.0“ (Gesellschaft 5.0) vor. Sie zielt auf eine superdigitalisierte, aber auch eine menschliche Gesellschaft (engl. Super Smart Society) ab, in der sich Wirtschaftswachstum und gesellschaftliche Problemlösung durch hochkombinierte Systeme zwischen Cyberspace (virtueller Raum) und physikalischem bzw. wirklichem Raum miteinander vereinbaren lassen (Government of Japan, 2016). Dabei wird einerseits erwartet, dass die durch Sensoren und Geräte gesammelten Daten als riesige Datenmengen im virtuellen Raum gespeichert werden sollen, damit die Daten mithilfe künstlicher Intelligenz analysiert werden können. Andererseits sollen Wirtschaftswachstum und gesellschaftliche Problemlösung im physikalischen Raum mit Hilfe von Maschinen und Robotern inkl. künstlicher Intelligenz realisiert werden.

Vor diesem Hintergrund hat sich die Provinz Hiroshima entschieden, im Jahr 2019 eine neue interkulturelle Oberschule auf einer entvölkerten Insel zu gründen. Es wird geplant, global kompetente Schüler/-innen mit einem international anerkannten Schulabschluss, dem „International Baccalaureate“, durch den Austausch mit Schüler/-innen aus der ganzen Welt weiterzubilden. Dabei sollen alle Schüler/-innen während der Schulzeit ein tragbares Endgerät nutzen, damit ihre Daten kontinuierlich gespeichert und analysiert werden können (Chugoku-Shinbun, 2018, S. 17). Hier wird eine radikale Kombination von Globalisierung und Digitalisierung in der Schule ersichtlich. Auch bei der folgend vorgestellten online-basierten Lehrveranstaltung zwischen einer deutschen und einer japanischen Hochschule wird sowohl Globalisierung als auch Digitalisierung thematisiert, allerdings in zeitlich und räumlich begrenzter Weise. Dazu soll zunächst das Seminar „Global Medial“ kurz zusammenfassend dargestellt werden. Anschließend werden Globales Lernen (Fokus: Globalisierung) und Medienkompetenz (Fokus: Digitalisierung) aus japanischer Sicht reflektiert und damit eine nicht-eurozentrierte Beobachtungshaltung eingenommen. Zum Schluss werden die Chancen und Grenzen des digitalen Lernens diskutiert.

Das interkontinentale digitalisierte Seminar „Global Media“

Kurze Beschreibung des Seminars

Das Seminar „Global Media“ zielte auf den Kompetenzerwerb im Bereich des Globalen Lernens und der Medienpädagogik in einer verbundenen Form ab. Dabei wurde von den Studierenden erwartet, mit den Herausforderungen einer Weltgesellschaft kommunikativ umzugehen. Diese Veranstaltung gehörte zu einem e-Learning Angebot (elektronisch unterstütztes Lernen). Als offizielle Sprache des Seminars wurde Deutsch ausgewählt, wobei auch Englisch im Bedarfsfall gesprochen werden konnte. In Deutschland hat sich das Lehrangebot ausschließlich an Studierende erziehungswissenschaftlicher Studiengänge am Ende der Bachelor-Phase und am Beginn der Master-Phase gerichtet, während es in Japan den Bachelor-Studierenden mit guten Deutschkenntnissen aber mit unterschiedlichsten Fachinteressen in der Fakultät für Internationale Studien angeboten wurde. Außerdem wurde das Seminar in Deutschland als ein reines Online-Lernen veranstaltet (Stratmann, Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2018, S. 30), während es in Japan mit allen zusammen in einem Raum unserer Hochschule durchgeführt wurde, damit auf sprachliche oder technische Störungen sofort reagiert werden konnte.

Das Seminar bestand sowohl aus einigen synchronen Onlinetreffen als auch aus verschiedenen asynchronen Selbstlernphasen, die in einen Takt verpackt wurden. Zu einem Takt gehörten folgende vier Phasen: 1) Onlinetreffen zum Bereitstellen neuer Lehrinhalte, 2) Asynchrone Lernphase in Gruppen, 3) Synchrones Treffen für Fragen und 4) Onlinetreffen zur Konferenz mit Präsentationen. Die Onlinetreffen sowie die synchronen Treffen für Fragen fanden immer am Dienstag (8:20 – 9:50 Uhr in Deutschland / 16:20 – 17:50 Uhr in Japan) statt. Auch wenn sich die technische Lernumgebung weiterentwickeln wird, ist es leider immer noch unmöglich, den Zeitunterschied zwischen den Ländern zu überwinden.

Als Einführung in das Seminar sollten die Studierenden zuerst einen Video-Steckbrief zu ihrer Person anfertigen. Hierdurch wurde das Gegenüber als Person mit bestimmten Zielen und Interessen wahrgenommen, wodurch Austauschprozesse initiiert und das Zusammenfinden der internationalen Kleingruppen erleichtert werden konnte (ebd., S. 31). Dadurch wurden drei international gemischte Studierendengruppen gebildet, um den netzbasierten Austausch zu fördern: die insgesamt drei Gruppen setzten sich also im Verhältnis aus deutschen und japanischen Studierenden folgendermaßen zusammen: 1. Gruppe: vier/zwei, 2. Gruppe: zwei/drei, 3. Gruppe: vier/zwei. Beim synchronen Onlinetreffen sollten sich alle in die Software „Adobe Connect“ einloggen, während alle Lernmaterialien für die Vorbereitungen in der „Moopaed“ (einer Lernplattform der Pädagogischen Hochschule Weingarten) verfügbar waren. In der asynchronen Lernphase haben die Studierenden auch online meistens durch WhatsApp oder LINE (eine japanische WhatsApp-Variante) und ggf. per Skype zwischen den Kontinenten kommuniziert.

In der Veranstaltung wurde eine Sequenzierung des Lernprozesses durch eine zeitliche Taktung vorgenommen und es gab insgesamt sechs Takte/Lerneinheiten vor der Durchführung einer Abschlussitzung. In jeder Lerneinheit wurde von allen Studierenden erwartet, mindestens einen Studententext des

jeweiligen Themas gelesen zu haben. Die Bedeutung des Themas und ihre Lernaufgaben in dem Takt konnten durch ein Lehrvideo der jeweiligen Lehrperson im „Moopaed“ vorbereitet werden. Die Lernaufgaben zielten auf eine kooperative Bearbeitung des jeweiligen Themas innerhalb der internationalen Gruppen ab und manifestieren sich i. d. R. in einem gemeinsamen Produkt, das in einer Online-Konferenz präsentiert und im Online-Plenum diskutiert wurde (ebd., S. 32).

Glücklicherweise hatten wir kein Drop-Out und auch keine schwere technische Störung. Die Qualität der Präsentationen entsprach weitgehend den vorab vermuteten Erwartungen (vgl. ebd.). In den Diskussionen dominierten die deutschen Studierenden, wie bei einem Heimspiel, was in den Rückmeldungen besonders auf sprachliche Herausforderungen zurückgeführt wurde. Für die japanischen Teilnehmenden war das Seminar hingegen stärker mit dem Gefühl von einem Auswärtsspiel verbunden.

Globalisierung und Medienkompetenz:

Was haben Japanische Studierende gelernt?

Im Seminar wurde insbesondere behandelt, wie Studierende mit Globalisierung und digitalen Medien umgehen und welcher Kompetenzerwerb dabei bedeutsam ist (ebd., S. 29). Für diese Fragestellung interessierten sich auch die japanischen Studierenden, weil das Problem eigentlich eine gemeinsame Herausforderung weltweit darstellt.

In der Beschäftigung mit Globalem Lernen ging es darum (ebd., S. 31)

- die Bedeutung der Globalisierung und Entwicklung hin zur Weltgesellschaft für Kommunikationsprozesse in Ansätzen zu verstehen und auf Lernarrangements beziehen zu können;
- sich mit theoretischen Grundlagen des interdisziplinären Diskursfeldes vertraut zu machen und diese auf eigene Fragestellungen zu beziehen;
- aktuelle Konzeptionen und Kompetenzdebatten kennenzulernen und auf ihre Tragfähigkeit in eigenen Reflexions- und Handlungsfeldern zu prüfen;
- Handlungsfelder über den eigenen Handlungskontext hinaus kennenzulernen und an eigene Aktivitäten anzuschließen;
- sich mit der bildungspolitischen Relevanz des Themenfeldes zu beschäftigen.

Zu Beginn wurde ersichtlich, dass die japanischen Studierenden eine andere Vorstellung von Globalisierung, Internationalisierung und Globalem Lernen haben als die deutschen Studierenden. Es wurde erkennbar, dass die japanischen Studierenden Globales Lernen verstärkt als wirtschaftspädagogische Lernprozesse in Bezug auf Öffnung der Grenzen und internationale Wirtschaftskooperation und damit verbundene ökonomische Wettbewerbsvorteile verstehen. Das Seminar aber hat die japanischen Studierenden zu einer anderen Perspektive und einer neuen Denkweise in Bezug auf Globales Lernen angeregt.

Am Anfang konnten unsere Studierenden eigentlich nicht verstehen, warum sie überhaupt am Seminar zum Globalen Lernen teilnehmen sollten. In unserer Fakultät für Internationale Studien können alle Studiengänge selbstverständlich jeweiliges Grundwissen fast aller Human- und Sozialwissen-

schaften interdisziplinär anbieten, d.h.: alle Studierenden werden bereits im Studium automatisch mit dem Themenfeld des Globalen Lernens (in ihrem Verständnis) konfrontiert. Wozu sollten japanische Studierende der Fakultät für Internationale Studien also eine explizite Lehrveranstaltung zum Globalen Lernen besuchen, wo doch fast alle Lerninhalte des Studiums bereits auf die Themenbereiche des Globalen Lernens bezogen werden können? Im Laufe des Seminars wurde von den Studierenden immer implizit versucht, auf diese Frage eine Antwort zu finden, die aber interessanterweise nicht gefunden wurde. Aber die japanischen Studierenden haben durch diese Veranstaltung ihr bisheriges Verständnis zum Globalen Lernen grundlegend erweitert und gelernt, dass die normativen Horizonte von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit im Hinblick auf Globalisierung beim Globalen Lernen in Deutschland eine wichtige Voraussetzung sind.

In Bezug auf die Medienkompetenz wurde auf die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen der Studierenden hingewiesen (vgl. ebd., S. 31). Sie sollten:

- die Bedeutung von Medienkompetenz in einer von (digitalen) Medien durchdrungenen Gesellschaft erläutern und sich sicher in ihrer medialen Umwelt bewegen und diese so gestalten, dass ihre Bedürfnisse befriedigt werden (Sachbezug);
- den Einfluss von Medien auf den Kommunikationsprozess erläutern und medienvermittelte Kommunikationsprozesse den Anforderungen entsprechend gestalten (Sozialbezug);
- den Einfluss von Medien auf den Sozialisationsprozess erläutern und ihre eigene mediale Umwelt daraufhin reflektieren und (digitale) Medien für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung auswählen und verwenden (Selbstbezug).

Hinsichtlich der Medienkompetenz geht es für japanische Studierende um eine praktische Gebrauchsfähigkeit eines Gerätes (hauptsächlich PC) oder einen Umgang mit Softwares (i.d.R. Word, Excel, Power Point und eine interne Lernplattform der Hochschule), weil immer weniger Studierende heute einen eigenen PC haben und sie ein verpflichtendes Training der PC-Anwendung mit einem grundlegenden Wissen für ihr Studium brauchen.

Im Seminar haben die japanischen Studierenden jedoch im Bereich der Medienkompetenz eine andere noch wichtigere Dimension kennengelernt, nämlich dass der Begriff der Kompetenz sich heute als ein Kernbegriff der Erziehungswissenschaft weltweit verbreitet und eine zunehmend wichtigere Rolle spielt. Dadurch erweiterte sich das Kompetenzverständnis der japanischen Studierenden und sie konnten im Seminar den aktuellen Kompetenzdiskurs im internationalen Kontext (z.B. DeSeCo der OECD) sowie zum Globalen Lernen kennenlernen und mit den deutschen Studierenden diskutieren und reflektieren.

Zugang zur Wissenschaft mit außerenglischer Sprachkompetenz

Eigentlich sollte das Seminar ausschließlich auf Englisch durchgeführt werden, da diese Veranstaltung mit der Annahme geplant wurde, dass deutsche, japanische und indische Studierende teilnehmen und zusammenarbeiten würden. Aber leider sind

die indischen Teilnehmenden kurz vor Beginn der Veranstaltung aus organisatorischen Gründen abgesprungen. Das führte zu einer Veränderung in der sprachlichen Fokussierung von Englisch auf Deutsch. Daraus ergab sich ein kommunikativer Nachteil der japanischen Studierenden, den sie aber auch als Vorteil nutzen konnten. Denn sie hatten die Gelegenheit, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und so funktionierte das Seminar als ein kleines Auslandsstudium im eigenen Land.

Entmonopolisierung der englischsprachigen Lernumgebung durch eine zweite Fremdsprache

Zufälligerweise konnten vier von sieben japanischen Studierenden bereits genügend Deutsch sprechen, weil sie gerade nach ihrem Austauschstudium für ein halbes oder ein ganzes Jahr aus Deutschland zurückgekommen waren. Unsere Fakultät für Internationale Studien verpflichtet alle Studierenden das Lernen zweier Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Arabisch, Chinesisch, oder Koreanisch), während manche japanische Hochschulen ausschließlich eine Fremdsprache, normalerweise Englisch, unterrichten. Damit können unsere Studierenden eine Chance zum Auslandsstudium nicht nur in englischsprachigen Ländern, sondern auch in acht anderen Sprachräumen erhalten. Das ist ein wichtiger Baustein, um die Dominanz von Englisch als einziger Fremdsprache aufzuweichen und Studierende auch für andere Sprachen zu begeistern. Und genau das ist auch durch das Seminar „Global Medial“, das in deutscher Sprache durchgeführt wurde, gelungen. Bei uns heißt das Seminar eigentlich „Gesellschaft in Deutschland“ statt „Global Medial“. Mit einer Reflexion des Seminars konnte der sprachliche Nachteil japanischer Studierende dann auch als ein Beitrag zur Möglichkeit der Entmonopolisierung englischsprachiger Lernumgebungen interpretiert werden. Japanische Studierende könnten also einen Zugang zu einer anderen Welt bzw. Kultur dadurch erlangen, dass sie eine zweite Fremdsprache intensiver lernen oder vertiefen können, wie es im Seminar der Fall war.

Vom Lernen zum Studieren mit deutschen wissenschaftlichen Verhältnissen

Außerdem konnten die japanischen Studierenden jeweils ihr eigenes Studium durch das Seminar „Global Medial“ nochmals reflektieren bzw. relativieren. Wie oben bereits erwähnt, hatten unsere Studierenden nicht wirklich verstanden, wozu sie ein Seminar zum Globalen Lernen besuchen sollten. Aber das Seminar eröffnete ihnen dann doch eine bedeutsame Reflexionsmöglichkeit, verknüpft mit der Frage, welche Inhalte und Perspektiven, die bisher nicht betrachtet wurden, bei einem international ausgerichteten Studium relevant sein können.

Das in Japan als eine Lehrveranstaltung mit dem Titel „Gesellschaft in Deutschland“ durchgeführte Seminar „Global Medial“ führte nämlich bei den japanischen Studierenden zu neuen Erlebnissen im Vergleich mit deutschen inhaltlichen sowie methodischen Lernritualen, d.h.: 1) das deutsche Globale Lernen und 2) die wissenschaftlichen Verhältnisse einer deutschen Hochschule.

In Japan wird Globales Lernen oft als eine Erziehung zur globalen Kompetenz im Hinblick auf die Entwicklung von Humankapital interpretiert (Urabe, 2017, S. 188). Dabei wird implizit angenommen, dass man eine gute Arbeitsleistung im

internationalen wirtschaftlichen Wettbewerb erlangen soll. In diesem Zusammenhang geht es den Schüler/innen sowie Studierenden in Japan dann auch verstärkt um das Training ihrer englischen Sprachkompetenz. Allerdings wird zugleich von den japanischen Studierenden auch erwartet, dass sie möglichst viele der verpflichtenden Seminarscheine im Studium möglichst schnell erhalten, um ihre Arbeitssuche am Ende des Studiums zu konzentrieren. Im japanischen Arbeitsmarkt gibt es eine bestimmte Bewerbungssaison, innerhalb der die Studierenden eine vorläufige Stellenzusage als Vollzeitbeschäftigte eines Unternehmens bekommen sollen. Daher erfolgt das Studium in Japan in der Regel relativ zügig und meistens steht die schnelle und reine Informationsübermittlung von Fachwissen im Vordergrund. Oftmals bleiben keine Freiräume für die Reflexion der Lerninhalte, theoretische Überlegungen oder lebhaftige Diskussionen.

Vor diesem Hintergrund haben die japanischen (und vielleicht auch deutschen) Studierenden im Seminar „Global Media“ die Chance genutzt, miteinander zu diskutieren, zu reflektieren und dabei zu erkennen, dass Globalisierung nicht auf Internationalisierung reduziert werden kann, sondern auch mit Kernbegriffen wie Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit normativ verstanden werden kann und soll. Damit haben die japanischen Teilnehmenden im interkontinentalen Vergleich gelernt, dass Globales Lernen theoretisch interpretiert sowie vielschichtiger und breiter verstanden werden kann als sie es bisher taten.

In Bezug auf die japanische Diskussion zu den globalen humanen Ressourcen versuchte eine Studierendengruppe Beziehungen zwischen Menschenbildern und Kompetenzen mit einem theoretischen Rahmen zu analysieren. Diese operationalisierte wissenschaftliche Denkweise war eigentlich ganz neu für die japanischen Studierenden. Denn durch die interkontinentale Diskussion wurde von Studierenden präsentiert, dass Globales Lernen in Japan kaum theoretisch fundiert wurde. Durch das Seminar konnten die japanischen Studierenden eine Veränderungsmöglichkeit in Bezug auf Lernprozesse im Studium erkennen. Sie konnten nämlich wahrnehmen, dass Lernen als eine reine Sammlung neuer Information (wie sie es bisher vornehmlich kannten) im Studium durch theoretische Reflexionsprozesse erweitert werden kann. Anders formuliert, die japanischen Studierenden haben also deutschlandspezifisch akademische bzw. wissenschaftliche Verhältnisse mit theoretischer Operationalisierung durch das Seminar „Global Media“ kennengelernt.

Schlussfolgerung: Chancen und Grenzen des digitalen Lernens

Durch die gemeinsame online-basierte Lehrveranstaltung haben alle (deutsche und japanische) Studierende eine erziehungswissenschaftliche Grundlage zum Globalen Lernen und zur Medienkompetenz kennengelernt. Aus japanischer Sicht liegen die Chancen der digitalen Lernumgebung und die positiven Lerneffekte in drei Bereichen.

1. Zunächst war das digitale Lernen eine gelungene Übungsgelegenheit sowie Verbesserungsmöglichkeit in Bezug auf das Erlernen der Fremdsprache Deutsch. Damit leistete das Seminar „Global Media“ einen wichtigen Beitrag dazu, den japanischen Studierenden die Vertiefung einer Fremdsprache jenseits des oftmals dominierenden Englischen zu ermöglichen.

2. Mit genügender Sprachkompetenz führte das digitale Lernen als nächstes zu einer zeitlich unbegrenzten bzw. asynchronen Vorbereitungschance auf einer online-gestützten Lernplattform, damit alle Studierenden z.B. über Kernbegriffe zu globaler Kontextualisierung im synchronen Lernen intensiver diskutieren konnten. Im Seminar „Global Media“ sollten einige Grundbegriffe, z.B. Globalisierung und Kompetenz beispielsweise vorher online bearbeitet werden, bevor Globales Lernen sowie Medienkompetenz im internationalen Zusammenhang diskutiert wurden.
3. Außerdem ermöglichte das digitale Lernen unterschiedliche Kombinationschancen mit den internationalen/intranationalen und heterogenen/homogenen Lerngruppen, ohne an einem Ort anwesend zu sein. Damit konnten wichtige interkulturelle Reflexions- und Relativierungsprozesse eröffnet werden. Denn in der Lehrveranstaltung wurden Globales Lernen und Medienkompetenz sehr unterschiedlich verstanden. Dadurch konnten die verschiedenen Beobachtungsperspektiven von deutschen und japanischen Studierenden interaktiv und dynamisch ausgetauscht und interpretiert werden.

Zuletzt soll auch auf zwei Grenzen des digitalen Lernens hingewiesen werden. Im digitalen Lernen findet man hauptsächlich zeitliche und technische Grenzen. Die zeitliche Grenze ist geographisch bedingt: Obwohl sich die Informationstechnologie immer weiter entwickeln konnte, müssen wir alle trotzdem den Zeitunterschied zwischen den Ländern berücksichtigen. Während man im Bett schläft, sollte ein digitales Lernen insbesondere ein synchrones Onlinetreffen nicht stattfinden. Die technische Grenze hängt von der Lernumgebung bzw. Infrastruktur ab. Im Seminar „Global Media“ wäre es unmöglich gewesen, wenn keiner z.B. mit der Software „Adobe Connect“ hätte operieren können. Und es wurde auch erwartet und angenommen, dass alle Seminarteilnehmenden jeweils ein Endgerät wie PC, Tablet oder Smartphone mit einem Internetanschluss haben. Hier offenbaren sich Nachteile für diejenigen, die über solche technische Rahmenbedingungen gar nicht oder nur eingeschränkt verfügen.

Literatur

- Chugoku-Shinbun (2018). Tragbares Endgerät für alle Schülerinnen und Schüler. In *Tageszeitung Chugoku-Shinbun* am Montag, 30. April 2018. Hiroshima, 17.
- Government of Japan (2016). *The 5th Science and Technology Basic Plan*. Tokyo: Cabinet Office, Government of Japan.
- Stratmann, J., Lang-Wojtasik, G. & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2018). Global Media – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1), 29–33.
- Urabe, M. (2017). Globales Lernen in Japan. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 187–191). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.

Dr. Masashi Urabe

ist Associate Professor für Erziehungswissenschaft an der Hiroshima City University, Japan. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Maik Wunder

Symmetrische Anthropologie als reflexive Schlüsselkategorie zur Implementierung von digitaler Bildung

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund eines heterogenen Technikdiskurses zur digitalen Bildung, der von radikaler Ablehnung bis zur Stilisierung dieser als „Heilslehre“ reicht, legt der Beitrag zunächst wesentliche Implikationen der symmetrischen Anthropologie von Bruno Latour dar, um von diesem relativistischen Relativismus aus eine Bestimmung von digitaler Bildung vorzunehmen. Als zentral wird hierbei erachtet, die Akteurschaft von nichtmenschlichen Wesen in Bildungsprozessen ernst zu nehmen. Hierzu werden vier Thesen entfaltet, die den Mehrwert einer solchen symmetrischen Anthropologie für die Implementierung von digitaler Bildung zur Diskussion stellen.

Schlüsselworte: *Symmetrische Anthropologie, digitale Bildung, digitale Bildungsmedien Digitalisierung, nichtmenschliche Akteure*

Abstract

Against the backdrop of a heterogeneous technology-discourse on digital education, ranging from radical rejection to the stylization as a “doctrine of salvation”, the paper presents central implications of the symmetrical anthropology of Bruno Latour, in order to make a designation of digital education from this relativistic relativism. Central to this is the consideration of the role of artificial intelligence in educational processes. To this end, four theses are unfolded that discuss the added benefit of such a symmetrical anthropology for the implementation of digital education.

Keywords: *Symmetrical anthropology, digital education, digitization, non-human actors*

Einleitung

Im Jahr 2015 prognostizierten der ehemalige Hamburger Wissenschaftssenator und jetziges Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung Jörg Dräger und sein Co-Autor, ebenfalls Mitarbeiter bei Bertelsmann, Ralph Müller-Eiselt einen radikalen Wandel des Lernens in Form einer digitalen Bildungsrevolution (Dräger & Müller-Eiselt, 2015a). Die Digitalisierung des Bildungssystems zeigt sich etwa in Form von Big Data: Auf Basis von Algorithmen werden Bildungserfolge prognostiziert und jedem

Lernenden ein ihm erfolgversprechender Platz zugewiesen. Bildung soll in digitaler Form weltweit für alle, zu günstigen Preisen zugänglich gemacht werden und damit zur globalen Egalisierung einen wichtigen Beitrag leisten. Zudem wird auf Basis von Big Data eine maßgeschneiderte personalisierte Bildung bereitgestellt, indem auf Analyse von aktuellen Lernständen quasi über Nacht neue spezifische Lernaufgaben für die Schüler/innen errechnet werden.

„Die digitale Bildungsrevolution stellt auf den Kopf, wie wir lehren und lernen: weg von exklusiven Angeboten für wenige in der westlichen Welt, hin zu globalen Massenprodukten; weg vom Einheitslernen nach striktem Lehrplan, hin zur individuellen Förderung für jeden; weg vom Renommee der Eliteinstitutionen, hin zu den tatsächlichen Kompetenzen des Einzelnen. Das ist ein Angriff auf das Bildungsbürgertum, auf alte Eliten und etablierte Netzwerke.“ (Dräger & Müller-Eiselt, 2015b, S. 75).

Die Autoren sehen in dieser Entwicklung den Geist Humboldts in digitaler Verwirklichungsgestalt auferstehen (Dräger & Müller-Eiselt, 2015a, S. 9).

Nun scheint es seit jeher so, dass wenn Gespenster in Europa umhergehen, ihre Jäger nicht lange auf sich warten lassen. Exemplarisch sei hier auf im humanistischen Geiste verfasste Diskurspositionen verwiesen: „Begriffe wie Digital- oder eLearning, Online- oder Mobile Learning beschreiben dabei immer technische Infrastrukturen und Medien, keine Lernprozesse. Kein Mensch lernt digital. Der begriffliche Paradigmenwechsel ist Programm. Es werden technische Systeme benannt, an denen der Mensch zugerichtet werden soll.“ (Lankau, 2015, S. 1)

Beide Positionen lassen sich innerhalb eines Technikdiskurses verorten, bei dem auf der einen Seite im Kleide eines Technikdeterminismus postuliert wird, dass technische Artefakte in sich selbst die Kraft haben Gesellschaften zu verändern und auf der anderen Seite wird im Gewand eines Sozialdeterminismus darauf insistiert, dass Technik in der Verfügungsgewalt der Gesellschaft liegt, mit der die Welt beliebig gestaltet werden kann. Will man diese Verortung noch weiter vorantreiben, dann können sich entsprechende Positionen in einem grundlegenden Diskursraum, der die Spannung zwischen Natur und Kultur/Gesellschaft problematisiert, situiert werden. Die Natur erscheint in

diesem Zusammenhang als eine übermächtige, statisch unveränderbare Größe, die der Gesellschaft gegenüber steht und zu der nur wenige ausgewiesene Expert/innen, insbesondere (Natur-)Wissenschaftler/innen Zugang haben. Auf der anderen Seite steht die Mehrheit der Menschen, die keinen Zugang zur Natur da draußen haben und sich daher in endlosen kommunikativen Fiktionen verlieren. Die Folge dieser Zweiteilung, bzw. dieses Zweikammersystems ist, dass auf der einen Seite Dinge stehen, die keine Sprache haben, aber mit Autorität ausgestattet sind. Auf der anderen Seite stehen Menschen ohne Autorität, aber mit Sprache. Die Politik wird durch die Artefakte der (Natur-)Wissenschaft entmündigt. (Latour, 2012, S. 22ff.). Um dem Öffnen der Büchse der Pandora durch die Wissenschaft (Latour, 2015a) zu entgegen, wird als Gegenentwurf ein Gesellschaftsmodell etabliert, das ein (soziales) Reich der Freiheit darstellt, in dem alles möglich ist, was in der naturwissenschaftlichen Welt undenkbar erscheint. Der Mensch ist hier frei, sein Dasein zu gestalten und die Natur nach seinem Belieben zu domestizieren (Latour, 2015b, S. 52).

Nachfolgend soll eben diese besagte Trennung von Natur und Gesellschaft/Kultur im Lichte einer symmetrischen Anthropologie aufgegriffen und problematisiert werden. Diese symmetrische Perspektive kann fernerhin dazu dienen, die oben dargelegten Positionen von Dräger & Müller-Eiselt und deren humanistische Antipoden zum einen als zu progressiv in Bezug auf Effekte des Digitalen auf (globale) Bildungsprozesse und zum anderen zu anthropozentrisch in Bezug auf Möglichkeiten der Steuerung von digitaler Bildung zu verstehen. Nachfolgend wird behauptet, dass die symmetrische Anthropologie, wie sie maßgeblich von Bruno Latour entwickelt wird, durch ihr explizites Beziehen einer intermediären Stellung zwischen besagten Polen, eine Schlüsselkategorie darstellt, um „das Digitale“ einer adäquaten pädagogischen Situierung zu unterziehen. Technik ist unter dieser Perspektive zwar ein Handlungsträger und damit wirkmächtig, aber nur in Relation mit menschlichen Wesen. Der Technikdeterminismus erfährt so seine Relationierung und Relativierung. In diese Relationierung und Relativierung sind auch die Menschen eingebunden, die nicht unabhängig von technischen Artefakten agieren und ihr Leben konstituieren. Daher wird der Humanismus in einen Posthumanismus überführt, der gerade die Verwobenheit des Humanum mit den Dingen/Umwelt postuliert. Um das skizzenhaft dargelegte genauer zu verstehen, soll nachfolgend die Position von Latour kurz illustriert werden.

Bruno Latour und das allgemeine Symmetrieprinzip

In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts traten maßgebliche Veränderungen im Bereich der Wissenssoziologie ein. Bis dato galten naturwissenschaftliche Aussagen und insbesondere mathematische und physikalische Ableitungen als frei von ideologisch-weltanschaulichen Verzerrungen und waren demnach keine Gegenstände von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Diese Sichtweise wurde von der sich etablierenden Sociology of Scientific Knowledge (SSK) radikal in Frage gestellt. Die Protagonisten des Forschungsinstituts für Science Studies der Universität in Edinburgh David Bloor und Barry Barnes legten das sogenannte Strong Programme (Bloor, 1976) vor, welches beabsichtigte, dem wissenschaftlichen Wissen seinen epistemologischen Sonderstatus zu nehmen. Realisiert wurde dies, indem man eine sozialkonstruktivistische Position bezog, die insbeson-

dere im paradigmatischen Symmetrieprinzip zum Ausdruck kommt: „It would be symmetrical in its style of explanation. The same types of cause would explain, say, true and false beliefs“ (ebd., S. 5). Falschheit und Richtigkeit von naturwissenschaftlichen Aussagen werden demnach gleichermaßen durch soziale Faktoren erklärt. Letztere werden also nicht nur in Bezug auf vermeintlich falsche Theorien herangezogen. Vereinfacht kann man sagen, dass durch das Symmetrieprinzip die Natur durch die Gesellschaft erklärt wird. In Adaption und Distinktion entwickelte Bruno Latour im Jahre 1991 seine symmetrische Anthropologie (Latour, 2015b), die für ein verallgemeinertes Symmetrieprinzip eintritt und damit eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) (Latour, 2010) darstellt.

Bruno Latours verallgemeinertes Symmetrieprinzip

In seiner Kritik am Symmetrieprinzip Bloor'scher Prägung macht Latour darauf aufmerksam, dass die Trennung zwischen Natur und Kultur bzw. Gesellschaft eine moderne Erfindung sei. Diese sogenannte Verfassung der Moderne sucht mit Hilfe der (Natur-)Wissenschaft in der Natur nach unumstößlichen Gesetzen und Wahrheiten, die dazu genutzt werden sollen, die Geschicke der Welt zu lenken. Die Politik auf der anderen Seite sucht nach einer Sicherheit/Grundlage für ihre gesellschaftsgestaltenden Programme. Diese Grundlage kann alleine eine rein (argumentativ) berechnende Logik sein, die keineswegs von einer empirischen Basis oder einer transzendenten Instanz unterminiert werden darf, da sie sonst an Macht und Autorität verlieren würde. Wir finden also eine Vorstellung von Gesellschaft vor, bei der eine (sozial)wissenschaftlich verfasste Politik die (Natur-)Wissenschaft und die von ihr hervorgebrachten Gegenstände ausschließt und eine Wissenschaft als Politik, aus der politische Diskurse externalisiert werden (Latour, 2015b, S. 40). Allerdings verkörpern zum einen die von der (Natur-)Wissenschaft in Laboren hergestellten Produkte keineswegs die reine Natur, sondern sind selbst Hybride, also Misch-Wesen, bestehend aus menschlicher, wissenschaftlicher Arbeit und materieller Verfasstheit. Entscheidend ist, dass diese hybriden Artefakte, den von der Moderne unbesetzten Raum zwischen Natur und Kultur besetzen und sich von da aus unkontrolliert auszubreiten beginnen. Entscheidend ist, dass Latour diesen Hybriden explizite Handlungsträgerschaft zuspricht, da sie auf andere Akteure einwirken, sie verändern, transformieren und diese hervorbringen (Bellinger & Krieger, 2006, S. 30).

„Niemand vergisst den Handwerker, dem wir Töpfe, Stühle, Tische und Computer und Elektrizität zu verdanken haben, doch man begeht oft den Fehler, allzu rasch jene intellektuellen Technologien zu unterschlagen, mit denen wir unsere angeborenen Fähigkeiten andere Kompetenzen und andere Funktionen zu entlocken vermögen. Begehen Sie bitte nicht den Fehler, die Tests und die Techniken zu vergessen, die Ihnen zu Abstraktionsvermögen und Rechenfähigkeit verhelfen“ (Latour, 2016, S. 115f.).

Ein Akteur stellt für Latour gerade nicht eine substantielle isolierte Entität dar, der unabhängig von anderen Entitäten handelt, sondern der eingebunden ist in ein relationales Netzwerk von unzähligen fluiden Entitäten, die im Grunde gemeinsam, als Ganzes, handeln. Der Mensch, und hier tritt die oben angesprochene posthumanistische Position deutlich zu Tage, ist zum einen

in sich ein solches Netzwerk und zum anderen Teil eines solchen: „Akteur ist, wer von vielen anderen zum Handeln gebracht wird“ (Latour, 2010, S. 81).

Gegenwärtig, so Latour, scheint nunmehr ein neuralgischer Punkt erreicht zu sein, die Praxis der Trennung und un-gesehene Vermittlung bzw. Ausbreitung der hybriden Wesen kann nicht länger geleugnet werden:

„Wenn man aber von Embryonen im Reagenzglas, Expertensystemen, digitalen Maschinen, Robotern mit Sensoren, hybridem Mais, Datenbanken, Drogen auf Rezept, Wahlen mit Funksendern, synthetisierenden Genen, Einschaltmeßgeräten, etc. überschwemmt wird [...] muss wohl oder übel irgendetwas geschehen“ (Latour, 2015b, S. 67f.).

Sollen wissenschaftliche Beschreibungen von Wirklichkeit Bestand haben, müssen sich die Betrachtenden auf die Ebene der Hybriden stellen und ein verallgemeinertes Symmetrieprinzip zur Anwendung bringen. Bloor's Entwurf bleibt unter diesem Blickwinkel asymmetrisch und setzt eine ebensolche Anthropologie frei (ebd., S. 126). Das verallgemeinerte Symmetrieprinzip macht, so Latour, nicht den Fehler der Moderne, auf der einen Seite die Natur durch die Gesellschaft zu erklären bzw. diese zu beherrschen und auf der anderen Seite die Gesellschaft durch die Natur zu entmachten.

Versuch einer verallgemeinerten Symmetrisierung der Positionen zur digitalen Bildung

Im Grunde lassen sich die oben skizzierten Diskurse um die Digitalisierung im Rahmen der skizzierten modernen Verfassung verorten. Auf der einen Seite stehen auf mathematischer Basis operierende Algorithmen, die eine objektive Wahrheit darstellen und die Zukunft der Bildung sicherstellen sollen. Einwände von menschlichen Akteuren sind fehl am Platz: „Die digitale Bildungsrevolution hat bereits begonnen und wird nicht aufzuhalten sein. [...] Doch Skepsis oder gar Ablehnung werden den Wandel nicht stoppen“ (Dräger & Müller-Eiselt, 2015a, S. 7). Überführt man nunmehr diese Aussage in eine verallgemeinerte symmetrische Perspektive, wird deren Handlungsträgerschaft nur im Kontext ihrer Vernetztheit/Figuration mit anderen Akteuren verstehbar. Daher muss erstens konstatiert werden, dass diese Vernetzung schon in ihrem Entstehungsprozess der digitalen Medien zu finden ist. Diese gehen mit menschlichen Akteuren eine Verbindung ein, was dazu führt, dass unter anderem diskursive Annahmen, etwa in Bezug auf Lerntheorien, ökonomische Absatzlogiken und globale Egalisierungsbestrebungen, in deren Genese mit einfließen. Zweitens bilden die digitalen Bildungsmedien im Rahmen der Anwendung eine Figuration mit menschlichen Akteuren, was zu einer Hybridisierung beider Akteure führt; es entsteht auf lokaler konkreter Ebene ein Akteurs-Netzwerk, dessen Operationslogiken keine prognostizierbaren Effekte hervorbringen können. Denn es liegt in der Logik der Netzwerkstruktur, dass diese unzählige Verbindungen eingehen kann und damit auch unzählige unvorhergesehene Handlungen prozessieren kann, denn „handeln ist ein Knoten, eine Schlinge, ein Konglomerat aus vielen überraschenden Handlungsquellen“ (Latour, 2010, S. 77). Der nichtmenschliche Akteur (das digitale Bildungsmedium) wird hierbei nicht als ein Zwischenglied angesehen, bei dem alles, was in seiner Ursache präsent ist, auch in der Wirkung wiederzufinden ist, sondern als Mittler, bei dem nicht

aus dem Input ein Output vorhergesagt werden kann, weil er eine Übersetzungsleistung, eine Transformation, eine Entstellung von dem vornimmt, was übermittelt werden soll (ebd., S. 68f.). D.h. ein nicht-menschlicher Akteur als Mittler setzt eine nicht determinierende Kausalität mit vielen Schattierungen, z.B. in Form ermächtigen, ermöglichen, erlauben, verhindern, ausschließen, etc. frei (ebd., S. 124).

Unter dieser symmetrischen Perspektive greift also der teleologisch technische Bildungsoptimismus zu kurz, wenngleich den digitalen Artefakten eine Wirkmächtigkeit zugesprochen wird.

Auf der anderen Seite der modernen Verfassung steht der Diskurs um Digitalisierung, der dafür plädiert, einen Bereich, insbesondere im Bildungswesen zu schaffen, der frei ist von den digitalen Akteuren. Die Welt der menschlichen Akteure wird aufgegeben, um die Welt der nichtmenschlichen Akteure zurückzudrängen: „Der digital entmündigte Mensch ist für Demokraten und Humanisten keine Option, auch wenn es für manch einen Nutzer bequem scheint und es bereits Geschäftsmodell ist“ (Lankau, 2015, S. 1). Eine symmetrische Perspektive hingegen insistiert darauf, dass sich die menschlichen Akteure eben erst in einem Netzwerk, das von humanen wie non-humanen Akteuren bevölkert ist, konstituieren. „Dem Subjekt gehört nichts, was ihm nicht vorher gegeben worden ist“ (Latour, 2010, S. 368). In diesem Sinne wird von Latour vorgeschlagen, das Verhältnis von Psychologie und Soziologie umzukrempeln. Die Entitäten, die man als manifesten Bestandteil einer Innenwelt postuliert, sind in der Außenwelt zu verorten. Diese bildet keine das Subjekt einschränkende antagonistische Gegenwelt, sondern ein „positives Angebot zur Subjektivierung“ (Latour, 2015b, S. 367). Daher darf gesagt werden, je verbundener ein Akteur mit anderen Akteuren, ganz gleich ob menschlich oder nicht-menschlich, ist, desto wirklicher ist er (Latour, 2010, S. 372). Der Mensch selbst erscheint also als ein fluides Akteurs-Netzwerk, als ein Akteur neben vielen anderen, mit denen er ein Kollektiv bildet. Das Bloor'sche Soziale wird hier durch den Begriff des Kollektivs ersetzt, der die Verwobenheit von menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren zum Ausdruck bringen soll: „Diese Kollektive sind Netzwerke von Artefakten, Dingen, Menschen, Zeichen, Normen, Organisationen, Texten und vielen mehr, die in Handlungsprogramme ‚eingebunden‘ und zu hybriden Akteuren geworden sind“ (Bellinger & Krieger, 2006, S. 15). Der Humanismus wird durch das Akteurs-Netzwerk zu einem Posthumanismus, der Sozialkonstruktivismus wird durch die nicht-menschlichen Akteure zu einem Post-Konstruktivismus (Kneer, 2009, S. 7).

Im Lichte des verallgemeinerten/generalisierten Symmetrieprinzips erscheinen unter anderem Menschen und Dinge als „Mischwesen, techno-soziale-semiotische Hybride, die sich in dauernd sich verändernden Netzwerken selbst organisieren“ (Bellinger & Krieger, 2006, S. 23). Damit besitzt das Menschliche keine stabile Form mehr, aber es ist nicht formlos, denn es wird zu einem Kreuzungspunkt von vielen Formen:

„Ein Wesen, das Morphismen zusammenbraut und mischt, reicht das nicht als Definition? Je näher es dieser Einteilung kommt, desto menschlicher wird es. Je weiter es sich davon entfernt, desto eher nimmt es Formen an, in denen seine Menschlichkeit bald nicht mehr zu erkennen ist, auch wenn es in der Gestalt der Person, des Individuums oder des Selbst auftreten sollte. Sobald man seine Form von jenen Formen isolieren will,

die es zusammen braut, verteidigt man den Humanismus nicht, sondern verliert ihn.“ (Latour, 2015b, S. 182f.).

Nachfolgend soll anhand von vier Thesen der Mehrwert einer symmetrischen Anthropologie als reflexive Schlüsselkategorie zur Implementierung von digitaler Bildung zur Diskussion gestellt werden.

These eins: Anerkennung der Anwesenheit der Hybriden und deren Wirkmechanismen

Weltweit befinden sich die Bildungssysteme im Angesicht der Digitalisierung vor große Herausforderungen gestellt. Was sich hierzulande noch wie Science Fiction anhört, ist etwa in Japan schon gang und gäbe. Dort experimentiert man bereits mit Androiden, die ganze Schulklassen unterrichten. Die Nicht-menschlichen Akteure in Form von Tablet-PCs, Lernplattformen, Lernrobotern, interaktiven White-Boards etc. stehen vor den Türen der Schulen und klopfen nicht nur an, mitunter werden die Türen sogar eingerannt. In Form von Smart Phone-Schüler/innen Hybriden sind diese, selbst wenn sich schulpolitisch gegen den Einsatz entsprechender Artefakte positioniert wird, offen oder latent anwesend. Jörissen und Münte-Goussar plädieren daher dafür, das Bildungssystem nicht mehr als einen Ort anzusehen, an dem Medienbildung stattfindet, sondern als einen Ort zu definieren, der sich im Medium selbst befindet (Jörissen/Münte-Goussar, 2015, S. 6). Auf diskursiver Ebene wird dieser Vorgang mehr oder weniger nachträglich als eine Notwendigkeit des sich Öffnens für die in der Lebenswelt verdichteten Netzwerke von digitalen und menschlichen Akteuren legitimiert. Mitunter fühlt man sich auch auf Grund der durch die hybriden Wesen vorgenommenen Transformation des Arbeitsmarktes veranlasst, auf diese Wirklichkeit zu reagieren. So wird z.B. in der digitalen Agenda der Bundesregierung unter anderem ein verstärkter Einsatz von digitalen Medien in der Bildung gefordert (Deutscher Bundestag, 2014, S. 28).

Aus einer symmetrischen Perspektive heraus müssen die diskursiven Legitimierungsmuster des Digitalen, die eben aus deren materiellen Verfasstheit mit entspringen, in ihrem Herrschaftsanspruch und in ihrer Akteurschaft ernst genommen werden. Denn gerade dieser Herrschaftsanspruch der Hybriden zersetzt innere wie äußere Grenzen des Bildungssystems. Auf der einen Seite steht die digitale Logik, die Raum und Zeit transzendiert, der klaren inneren wie äußeren Gliederung des Raumes von Bildungseinrichtungen entgegen. Digitale Akteure machen es möglich, dass an jedem Ort gelernt werden kann, eine physische Anwesenheit der Lernenden in einem spezifischen Raum, etwa einem Klassenzimmer, ist nicht notwendig. Ähnliches kann von den Zeitstrukturen gesagt werden. Die digitale Logik kennt keine 45 oder 90 Minuten Taktung, kennt keinen Tag und keine Nacht, A-Synchronität oder sogar Polysynchronität sind Kennzeichen des Digitalen (Jörissen/Münte-Goussar, 2015, S. 7f.). Das dezentral organisiert Digitale bringt hierbei selbst Wissen hervor, das nicht von Instanzen freigesetzt wird, die als vertrauenswürdige Bürgen dieses Wissens gelten können, wie dies traditioneller Weise in Form von staatlich approbierten Schulbüchern oder eben staatlich finanzierten Lehrkräften der Fall ist. Jeder, egal ob menschlicher oder nicht-menschlicher Akteur, kann in diese Wissensproduktionen eingreifen. So stehen von Experten „gesicherte Fakten“ neben Fake News; von Robotern entworfene Pressemeldungen neben von menschlichen Akteuren verfasste Objektivationen. Dieser Anerkennungsakt der Akteurschaft der

nicht-menschlichen Wesen führt auf symmetrischer Ebene dazu, dass nicht menschliche Akteurschaft wider technische Akteurschaft oder auch umgekehrt ausgespielt wird! Heranwachsende erfahren in einem technikfreien Raum keineswegs sich selbst, sondern gehen eben nur andere Figurationen mit anderen nicht-menschlichen und menschlichen Akteuren ein.

These zwei: Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der hybriden Wesen

In einem zweiten Schritt wird dafür plädiert die hybriden Gebilde hinsichtlich ihrer inhärenten Machtstrukturen und ökonomischen Verwertungslogiken kritisch zu betrachten, ohne hierbei hinter die symmetrische Perspektive, etwa in Form einer zivilisatorischen reaktionären Technikskepsis zurückzufallen. Auf struktureller Ebene gilt es hierbei die oben angesprochenen Idealzustände im Sinne einer egalitären globalen Wissensproduktion und eines freien uneingeschränkten Zugriffs hinsichtlich ihres Realitätsgehaltes zu überprüfen. Sprich, führt digitale Bildung wirklich zu einem Mehr an Demokratie und Egalisierung oder werden Ungleichheiten produziert und reproduziert? Diese Notwendigkeit korreliert mit der angesprochenen Ökonomisierung des digitalen Raumes, nicht-pädagogische Akteure mit eigenen Verwertungslogiken dringen in die Schule ein und nötigen den schulischen Akteuren die Performanz von Effizienz und Flexibilisierungsfiguren ab. Will die symmetrische Perspektive beibehalten werden, darf aber für die Analyse und Kritik dieser Phänomene nicht das zu Erklärende mit der Erklärung verwechselt werden. „Daher ist es so wichtig, dabei zu bleiben, daß Macht, ebenso wie Gesellschaft, das Endresultat eines Prozesses ist und nicht ein Reservoir, Kapital oder Vermögen, das automatisch eine Erklärung bereitstellt“ (Latour, 2010, S. 110). In diesem Sinne ist das Digitale mit seinen Herrschaftslogiken nicht einfach nur der symbolische Ausdruck von dahinterliegenden Entitäten, sondern es konstruiert und konstituiert diese aktiv mit. Eine Kritik bzw. Analyse, die nur die eine Seite der Zustände in den Blick nimmt, verbleibt daher in der oben dargestellten binären Logik. So reicht es eben nicht aus, im Rahmen von Entwicklungshilfe-Politik technische Artefakte in periphere oder semi-periphere Zonen zu exportieren, um dann auf entsprechende Freisetzung von Bildung zu warten. Es sei betont, dass sich das Digitale mit seinen Handlungsprogrammen mit den örtlichen Logiken der bereits etablierten Akteurs-Netzwerke verbindet, und damit lineare ableitbare Bildungseffekte sich nicht prognostizieren lassen. So zeigen verschiedene Studien, dass Leistungen von Schüler/innen aus prekären Milieus durch das zur Verfügung stellen von PCs sich verschlechterten, da die Heranwachsenden die technischen Artefakte, gemäß ihrer Netzwerk-Logik, vorwiegend zum Spielen benutzten (Buhse, 2013, S. 56).

These drei: Implementierung eines Primats der Pädagogik

In einem dritten Schritt plädiert der Verfasser für die Implementierung eines Primats der Pädagogik, was nicht zuletzt mit der im vorangegangenen Schritt geforderten Kritik und Analyse korreliert. Diese Pädagogik sollte aber, will sie symmetrisch bleiben, nicht der abendländischen Subjektmetaphysik folgen. Das cartesianische cogito ist durch cogitamus zu ersetzen. In dieses „Wir“ sind nun aber gerade die nicht-menschlichen Akteure mit einzu beziehen. Damit kann Pädagogik einem lange von ihr geforderten Ganzheitlichkeitsansatz nachkommen, welcher zum einen von

einer einseitigen Fokussierung auf individuelle Denkleistungen, als übersteigertem Tanz um das goldene Kalb des Egos, befreit und zum anderen die Voraussetzung schafft, eine „gemeinsame Welt zu bilden“ (Latour, 2012, S. 18). Die Lernenden sind bereits vor Schuleintritt in unzählige Netzwerke, in denen sie gelernt haben und weiter lernen, eingebunden. Symmetrische Anthropologie plädiert daher für eine konnektivistische Lerntheorie, die darauf abzielt Netzwerke miteinander zu verbinden. Bildung wird als Netzwerkarbeit angesehen, die zur Etablierung von hybriden und heterogenen Verbindungen von verschiedensten Akteuren führt (Bellinger, Krieger, Herber & Waba, 2013, S. 5). Allerdings ist es dazu zwingend erforderlich, dass von Seiten der Wissenschaft, Politik, Öffentlichkeit und ggf. auch Religion auf Inkorporation eines kritischen Habitus insistiert wird, der die Voraussetzung einer neuen kollektive Humanität (Haraway, 1995, S. 133) darstellt, die in der Praxis erworben wird.

These vier: Parlament der Dinge als (bildungs-)politische Zielperspektive

Dies impliziert viertens und letztens die Forderung nach einer (bildungs-)politischen nicht modernen Verfassung. Die vier Garantien der alten Verfassung müssen durch eine neue nicht moderne Verfassung ersetzt werden. Erstens wird die Annahme einer transzendenten Natur, die sich immanent mobilisieren lässt, durch eine Untrennbarkeit und Co-Produktion von Natur und Gesellschaft ersetzt. Zweitens werden die Immanenz der Gesellschaft und deren determinierende Transzendenz durch eine unaufhaltsame Produktion einer objektiven Natur und einer freien Gesellschaft ersetzt. Drittens wird die Reinigungsarbeit ohne jeden Bezug zur Vermittlungsarbeit durch einen Freiheitsbegriff ersetzt, der in der Lage ist Hybride frei zu kombinieren. Und viertens wird die Ausklammerung eines radikal transzendenten Gottes, der aber als Richterinstanz zwischen Natur und Kultur fungiert, durch eine explizit kollektive Produktion von Hybriden ersetzt: „Die vierte Garantie, vielleicht die wichtigste, besteht darin, die wahnsinnige Vermehrung der Hybriden zu ersetzen durch ihre geregelte und gemeinschaftlich entschiedene Produktion“ (Latour, 2015b, S. 187). Diese Produktion kann nur durch einen demokratischen Akt sichergestellt werden – in einem Parlament der Dinge – in dem die nichtmenschlichen Akteure ihre Repräsentation durch die Wissenschaft erfahren. Hier gibt es keine Gewaltenteilung zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren. Im Grunde bedarf es einer Anerkennung und Bewusstmachung dessen, was schon lange getan wird: dass Politik mehr in die (Natur-)Wissenschaft und die (Natur-)Wissenschaft in die Gesellschaft involviert sind: „Setzen wir die beiden wieder zusammen, und es gibt wieder eine politische Aufgabe“ (ebd., S. 192).

Für die Digitalisierung von Bildung heißt dies, eine Intensivierung von Forschung etwa in Bezug auf Wirkungsannahmen und Egalisierungseffekte voranzutreiben, so dass für demokratischen Prozesse valide Daten vorliegen, mit denen sich tatsächlich operieren lässt.

Schluss

Die symmetrische Anthropologie kann bei der Gestaltung von zukünftigen Bildungsregimen einen reflexiven Beitrag leisten. Durch den expliziten Raum, den sie zwischen Natur und Gesellschaft einnimmt, unterliegt sie auf der einen Seite nicht den Heilsversprechen aus dem Silicon Valley und auf der anderen

Seite nicht den humanistischen Visionen einer reinen Menschlichkeit. (Digitale) Bildung in Netzwerken bleibt ein Verbinden von unterschiedlichen Akteuren, mit ungewissem Ausgang. Daher benötigt es eine immerwährende Reflexion und (wissenschaftliche) Überprüfung der ablaufenden Prozesse. Dies erscheint umso dringlicher, da Digitalisierung kein westlich-europäisches Phänomen darstellt, sondern ein globales Unterfangen. Es besteht die Gefahr, dass ganze Regionen abgehängt werden oder im Sinne einer eindimensionalen Entwicklungshilfepolitik mit technischen Artefakten versorgt werden, die dann ihr übriges tun sollen. Die symmetrische Perspektive hingegen macht auf den Netzwerkcharakter jeglicher Akteure aufmerksam und insistiert auf ein genaues Nachzeichnen der Verbindungen als bildungspolitische Entschleunigung und Perspektivwechsel, um digitale Bildung gewinnbringend zu implementieren.

Literatur

- Bellinger, A. & Krieger, D. J. (2006). Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In A. Bellinger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 13–50). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bellinger, A., Krieger, D. J., Herber, E. & Waba, S. (2013). Die Akteur-Netzwerk-Theorie. Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (S. 335–342). Nordstedt: Books on Demand.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and social imagery*. London: The University of Chicago Press.
- Buhse, M. (2013). *Medienkompetenz: Das digitale Eimmaleins*. Zugriff am 25.03.2016 <http://www.zeit.de/2013/02/Schule-Estland-Programmieren>
- Deutscher Bundestag (2014). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Digitale Agenda 2014–2017*. Frankfurt am Main: Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015a). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015b). *Digitalisierung: Humboldt gegen Orwell*. Zugriff am 13.04.2016 <http://www.zeit.de/2015/39/digitalisierung-bildung-internet-computer-lehrplan>
- Haraway, D. (1995). „Ecc Homo. Bin ich nicht eine Frau und un/an/geeignet anders: Das Humane in einer posthumanistischen Landschaft“. In D. Haraway (Hrsg.), *Monströse Versprechen. Coyote Geschichten zu Feminismus und Technowissenschaft* (S. 118–135). Hamburg / Berlin: Argument Verlag.
- Jörissen, B. & Münte-Goussar, S. (2015). Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: Wie man ein Trojanisches Pferd zähmt. *Computer + Unterricht* 25(99), 4–9.
- Kneer, G. (2009). Jenseits von Realismus und Antirealismus. Eine Verteidigung des Sozialkonstruktivismus gegenüber seinen poststrukturalistischen Kritikern. *Zeitschrift für Soziologie* 38(1), 5–25. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2009-0101>
- Lankau, R. (2015). *Digitale Lehrer: Algorithmus und Avatar*. Zugriff am 21.01.2016 <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/digitale-lehrer-algorithmus-und-avatar.html>
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie* 11(2), 237–252. <https://doi.org/10.1007/BF03204016>
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (2012). *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (2015a). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (2015b). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (2016). *Cogitamus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maik Wunder

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Bildung und Differenz der FernUniversität in Hagen. Er hat über diskursive Konstruktionen von digitalen Bildungsmedien/digitaler Bildung an der Universität Augsburg promoviert. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Lehr- und Lernmittelforschung, historische Bildungsforschung und Subjektivierungspraktiken unter posthumanistischer Perspektive.

Die Berliner SDG Sommerakademie 2018: Leave No One Behind! Zivilgesellschaftliche Beteiligung im Kontext der Agenda 2030

„Ich konnte sehen, dass es möglich ist mich für die Welt zu engagieren. Ich brauche nur Wille, Organisation und Menschen, die das gleiche Ideal haben.“ So lautet das Fazit einer Teilnehmerin der SDG Sommerakademie, die vom 4. bis 7. September 2018 in Berlin stattfand. Das EPIZ (Zentrum für Globales Lernen in Berlin e.V.) und die Berliner Außenstelle von Engagement Global gGmbH hatten Studierende unterschiedlicher Fächer und Referent/inn/en aus Theorie und Praxis eingeladen, um über Fragen Zivilgesellschaftlichen Engagements im Rahmen der Agenda 2030 zu diskutieren, Erfahrungen auszutauschen, Beispiele guter Praxis im Globalen Norden und Süden kennen zu lernen und die eigene Handlungskompetenz zu erweitern.

Es war bereits die dritte Sommerakademie für Studierende zum Thema Nachhaltige Entwicklungsziele und Agenda 2030, die seit 2016, ein Jahr nach deren Verabschiedung, angeboten wurde. Während es in den beiden Jahren zuvor darum ging, jeweils ein Sustainable Development Goal (SDG) vorzustellen – 2016 das Thema „Nachhaltige(r) Konsum und Produktion“ (SDG 12) und 2017 „Frieden, Gerechtigkeit und Inklusion“ (SDG 16) – hatten die Veranstalterinnen in diesem Jahr ein Thema gewählt, das alle Entwicklungsziele in den Blick nehmen sollte.

Die 17 Ziele der Agenda sind getragen von der Idee einer gemeinsamen Verantwortung aller für die Menschen und den Planeten und legen den Fokus auf die Themenbereiche „Menschen“, „Planet und Umwelt“, „Wohlstand“, „Frieden“ und „Partnerschaft“, die im Sinne einer ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklung in Einklang gebracht werden müssen. Die Verantwortung aller an der Verwirklichung der Ziele im globalen Norden und Süden ist zentrales Anliegen der Agenda 2030 und so auch die Teilhabe aller an Entscheidungs- und Umsetzungsprozessen. Besonders der Aspekt der Inklusion aller ist das Herzstück der Agenda mit dem Leitsatz „Leave No One Behind“.

Mit diesem Thema waren unterschiedliche Ebenen zivilgesellschaftlicher Teilhabe für den Agenda 2030-Prozess angesprochen, die im Rahmen der Akademie berücksichtigt werden sollten. Zuerst einmal musste es eine Begriffsbestimmung geben. Was meinen wir mit den Begriffen Partizipation und Beteiligung? Wann können wir von der Teilhabe aller sprechen

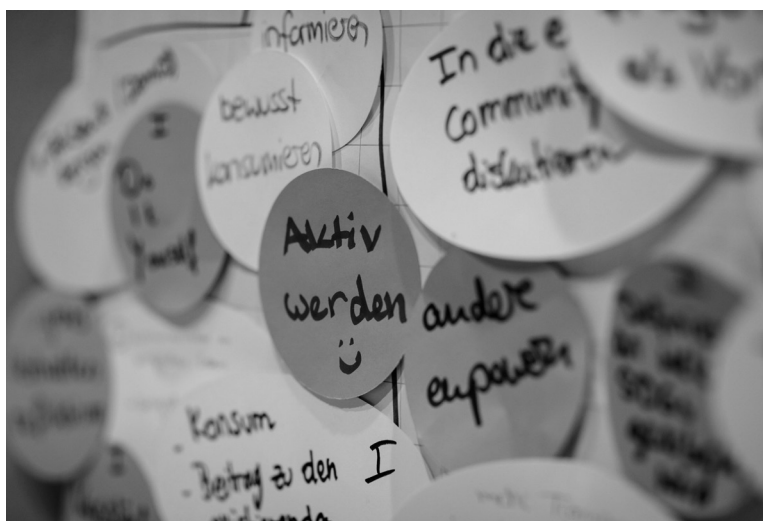


Abb. 1: „Aktiv werden“, Quelle: Janin Schmitz (EPIZ Berlin)

und wann nicht? Und wer ist eigentlich „die Zivilgesellschaft“?

In einem einführenden Beitrag vermittelte Iven Saadi am Beispiel der Kinderrechte und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, was Partizipation sein kann und warum es Erwachsenen so schwer fällt, Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an den gesellschaftlichen und politischen Prozessen, die sie betreffen, einzuräumen.

Auch ging es um die Frage, welche Inhalte und Ziele zivilgesellschaftliche Akteure in der Formulierung und Umsetzung der Agenda 2030 in ihrem Entstehungsprozess und aktuell bei der nationalen Umsetzung der Ziele einbringen können. Von Beginn an war der Prozess der Auswahl und Formulierung der SDGs durch einen Multistakeholder-Prozess gedacht und gewollt. Marie-Luise Abshagen berichtete von ihren Erfahrungen als Vertreterin des Forums für Umwelt und Entwicklung und darüber, wie die Teilhabe auf internationaler Ebene möglich war und welche Hindernisse sie in dem Prozess Anliegen unterzubringen erlebt hat. Den Blick auf die nationale Umsetzung ermöglichte Roman Fleißner, Referent für Globales Lernen und Verantwortlicher für die Umsetzung des Agenda Prozesses bei der AWO International, der die aktuelle Arbeit in Deutschland vorstellte. Die Umsetzung der SDGs in Deutschland ist bisher zwar in einem nationalen Aktionsplan formuliert, allerdings wenig bekannt. Besonders diese beiden

Berichte aus der Praxis zivilgesellschaftlicher Vertreter/-innen machten den Teilnehmer/inne/n die Chancen und Grenzen der Einflussnahme und auch die Konkurrenz und fehlende Kohärenz der unterschiedlichen Interessenvertreter/-innen auf internationaler und nationaler Ebene deutlich.

Besonders wichtig war es im Programm der Sommerakademie, Studierenden einen offenen Raum zu lassen, in dem sie eigene Themen und Fragen mit Anderen bearbeiten konnten. Hier ging es u.a. um die Vermittlung von Bildungsinhalten, wie Deep Democracy oder die wirkungsvolle Planung und Umsetzung von eigenen Aktionen mit anderen Aktiven.

Vertreter/-innen zivilgesellschaftlicher Organisationen, wie Silas Kropf von Amaro Drom e.V., Narcisse Djakam von Integritude e.V., Sabine Schielmann und Pedro Cona Caniullan des Instituts für Ökologie und Aktionsethnologie e.V. (Infoe) beleuchteten anhand ihrer Praxis, wie benachteiligte Gruppen im Globalen Norden und Süden mehr Teilhabe einfordern.

Daran anschließend sprach Fabian Kursawe von mohio e.V. zur Frage, wie nachhaltiges Engagement und die Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen gelingen kann und wie wir von den guten Vorsätzen zu einer guten Umsetzung kommen. In unterschiedlichen Workshops erweiterten die Teilnehmer/-innen ihre Handlungskompetenz. So wurden Workshops zur Planung von Kampagnen und Aktionen (Inkota e.V.) angeboten, Christina Nauditt stellte die Zukunftswerk-

statt als Methode in politischen Planungsprozessen vor und Gabriela Turano übte Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten für Konflikte und Formen von Unterdrückung durch das Forum Theater.

Zum Thema Partizipation und Medien berichtete die Journalistin Joanna Maria Stolarek von den Neuen Deutschen Medienmachern, die einen Beitrag zu mehr Vielfalt in der deutschen Medienlandschaft leisten und durch Materialien, Kampagnen und Schulungen zu diskriminierungssensiblen Umgang mit Sprache in den Medien arbeiten. Simon Didszweit und Judith Liesenfeld von der Deutschen Welle Akademie stellten ihre internationale Arbeit, wie z.B. die Speak Up Kampagne, ein Beitrag zu mehr Teilhabe in Medien in Ländern des Südens, vor.

Natürlich waren vier Tage nicht genug, um die Bandbreite des Themas vollständig zu erfassen und alle Fragen zu beantworten. Dennoch wurde in den Rückmeldungen der Teilnehmer/-innen deutlich, dass sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten rund um das Thema Teilhabe und SDGs erweitern konnten und einen Raum des Austausches und der Begegnung hatten. Oder wie eine Teilnehmerin uns schrieb: „Toll, jeden Tag ein neues Puzzelstück, das hat etwas ins Rollen gebracht.“

Christina Ayazi, EPIZ Berlin
ayazi@epiz-berlin.de

doi.org/10.31244/zep.2018.03.09

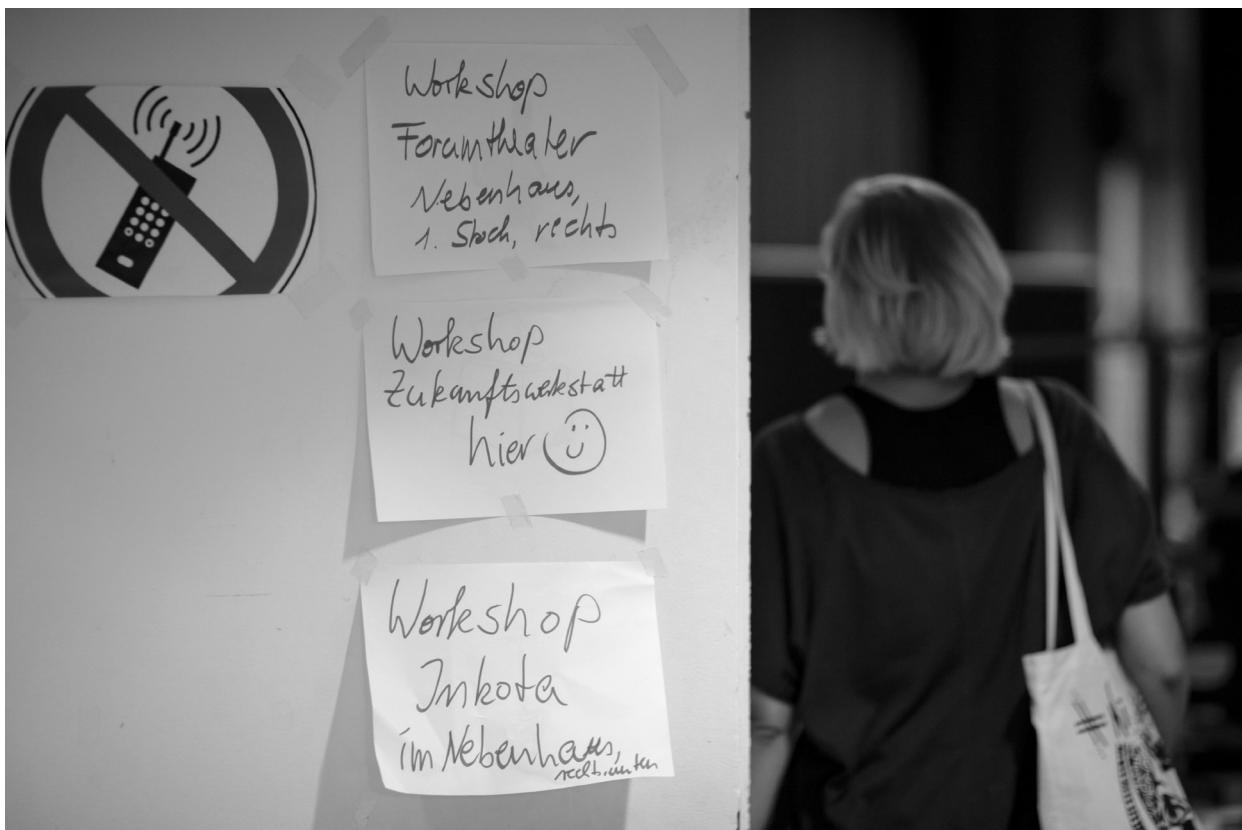


Abb. 2: „Workshops zu Partizipation“, Quelle: Janin Schmitz (EPIZ Berlin)

Rezensionen

Simon Meisch, Uli Jäger, Thomas Nielebock (Hrsg.) (2018). Erziehung zur Friedensliebe. Annäherung an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. 346 S., 64€.

Vorliegender Band dokumentiert die zwölf Vorträge der Ringvorlesung im Studium Generale der Eberhard Karls Universität Tübingen aus dem Wintersemester 2016/17, deren Titel auch zum Titel des Sammelbandes wurde. Hinter den drei Herausgebern verbergen sich die durch sie jeweils repräsentierten Tübinger Institutionen, die gemeinsam an der Organisation beteiligt waren: das sind die Berghof Foundation (Prof. Uli Jäger), das Institut für Politikwissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen (Dr. Thomas Nielebock) und die DFG-Nachwuchsgruppe „Wissenschaftsethik der Forschung für Nachhaltige Entwicklung“, angesiedelt am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Eberhard Karls Universität Tübingen (Dr. Simon Meisch). In dem einleitenden Einführungsaufsatz von Simon Meisch werden die thematischen Dimensionen aufgezeigt, auf die die einzelnen Beiträge vertiefend fokussieren. Drei weitere Aufsätze wurden ergänzend hinzugenommen. Das insgesamt knapp 350-seitige Werk gibt für das komplexe Thema drei Zugänge vor: einen ideengeschichtlichen, einen historischen und einen operativ-handlungsleitenden.

Zum vertieften Verständnis der komplexen Thematik tragen im ersten Teil des Bandes zunächst die philosophischen, historischen, literaturwissenschaftlichen und rechtlichen Ausführungen bei. Dass Krieg und nicht Frieden als vorherrschende Idee und als politisch dominierender Zustand die Geschichte der Menschheit begleitet, dies zeigt Otfried Höffe auf, um mit Kant den herausragenden Denker darzustellen, bei dem das Phänomen des Friedens als philosophischer Entwurf diskutiert wird. Diesen kennzeichne insbesondere seine globale Dimension als Idee eines zeitlich und räumlich universalen Friedens, die bis dahin so noch nicht gedacht wurde. Sie findet sich auch danach so gut wie nirgends in den modernen rechtsphilosophischen Werken des 20. Jahrhunderts, auch nicht bei den Denkern der Kritischen Theorie, so Höffe abschließend. Die in der BRD dann erst seit etwa 60 Jahren institutionalisierte Friedens- und Konfliktforschung resultiere, so Hanne Margret Birkenbach in ihrem Aufsatz zur Friedenslogik, aus der Erkenntnis, dass die Komplexität der Welt im Atomzeitalter und unter den Bedingungen der Globalisierung es notwendig mache, grundlegende Erkenntnisse zur Frage nach dem Frieden systematisch zu fassen. Mit dem Begriff der „Friedenslogik“ geht es deshalb um die systematische Diskussion relevanter Begriffe, um entsprechende methodische Zugänge als Handlungsprinzipien und um ethische Prämissen einschließlich selbstkritischer Reflexivität. Das im Rechtskontext verankerte Verfassungsziel der Friedensliebe wird in seiner rechtlichen Relevanz von Eberhard Stilz diskutiert. Denn dass z. B. ein freiheitlicher Staat Erziehungsziele vorgebe, muss in den rechtlich gegebenen Möglichkeiten und Grenzen betrachtet

werden. Deshalb erläutert Stilz einerseits das durch die Verfassung geleitete Verständnis einer Erziehung zur Friedensliebe, andererseits stellt er die rechtlich vorgegebene Zuständigkeit des Staates für dieses Erziehungsziel dar.

Mit zwei Beiträgen vertritt Ulrich Herrmann die historische Perspektive. Er macht zunächst den polnischen Pazifisten, Kriegstheoretiker und Friedensaktivist Johann von Bloch (1836–1902) bekannt, der sich mit den vermuteten Risiken eines industrialisierten Krieges und seinen Folgen zwischen den Großmächten in einem umfangreichen Werk befasste. Im zweiten Artikel stellt Herrmann dar, wie weit zur selben Zeit die Kriegsbegeisterung in Deutschland verbreitet war. Sie beförderte eine Militarisierung der Gesellschaft und wurde gleichzeitig durch sie mental verfestigt. Dieser mentalen Verfestigung scheint auch die Literatur der Zeit in ihrem Mainstream nichts entgegengesetzt zu haben, ja, im Gegenteil, sie kann auf eine lange Tradition der Gewaltverherrlichung zurückblicken. Jürgen Wertheimer stellt dies an verschiedenen Beispielen fest, die ihn zusammenfassend urteilen lassen, dass die eigentlichen Ideengeber für ästhetisierte Gewaltdelirien die philosophischen, ästhetischen und intellektuellen Eliten gewesen seien. Karin Amos befasst sich mit dem komplexen Bereich der pädagogischen Theoriebildung zur Friedensidee und ihrer historischen Vorgeschichte. Diese sei einerseits einer Geschichte der Friedenspädagogik verbunden und andererseits eine eigene Geschichte in der Geschichte der Pädagogik, darin schul- und bildungstheoretisch verankert sowie politisch gerahmt. Wolfram Wette befasst sich mit den friedenspolitischen Lernprozessen in Deutschland nach 1945, die zeigen, wie sich die Ablehnung von Krieg und die Wertschätzung von Frieden in Deutschland seit den 1960er Jahren entwickelt haben, begleitet vor allem von einer militär- und rüstungskritischen Protestbewegung. 50 Jahre später scheinen, so Wette, die damals tragenden friedenspolitischen Ideen abgekühlt zu sein. Wette setzt einem drohenden Mentalitätswandel in der deutschen Bevölkerung die historisch-politische Bildung als Erinnerung für die Zukunft entgegen.

Im letzten Teil des Bandes geht es um die Umsetzung der Friedensliebe im Bildungssystem. Dazu werden mit der Lehrer/innen/bildung und der Sozialen Arbeit zwei entscheidende Handlungsfelder in den Blick genommen. Uta Müller denkt über mögliche Reflexionsarrangements in der Lehrer/innen/bildung der Hochschule nach. Aus ihrer Sicht sind berufs- und wissenschaftsethische Fragestellungen berührt, die sich häufig als Konfliktsituation darstellen und als solche bearbeitet werden können. Inwiefern die gymnasialen Bildungspläne 2016 des Landes Baden-Württemberg die Erziehung zur Friedensliebe im Blick haben, wird im Rahmen eines Seminars am Institut für Politikwissenschaft der Eberhard Karls Universität von einer Studierendengruppe untersucht. Stellvertretend verantworten Larissa Berner und Fabian Fleischer die Ergebnisse im Band. In einer detaillierten Analyse der Bildungspläne ausgewählter Schulfächer wird festgestellt, ob eine konkrete Verankerung der Erziehung zur Friedensliebe oder zumindest

ein noch nicht verankertes Potential dazu vorliegen. Die Autor/inn/en zeichnen ein eher negatives Bild, was sie zur Forderung veranlasst, vor allem der Sensibilisierung und Qualifizierung der angehenden Lehrkräfte mehr Gewicht zu verleihen. Rainer Treptows diskutiert die Rolle der Sozialen Arbeit bei der Umsetzung der Friedensliebe im Bildungssystem. Es geht ihm um den Beitrag zum sozialen Frieden, also um die Gestaltung von Regulierungsprozessen, die die soziale Ungleichheit in den Blick nehmen. Wie die sozial befriedende Arbeit vorgeht und gelingen kann, wird an ausgewählten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit diskursiv aufgezeigt.

Im Anschluss an die beiden gesellschaftlichen Handlungsfelder wird die komplexe Dynamik dieses Themas sowohl im globalen Kontext wie in den institutionellen Strukturen diskutiert. Christine Künzli David und Franziska Bertschy greifen den großen Zusammenhang der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) auf. Sie skizzieren sowohl den Entstehungshintergrund wie die thematische Dimension dieser Verpflichtung. Ihre Unterscheidung verschiedener Kompetenzaspekte leitet sie an, angemessene Antworten auf die Frage nach den Aufgaben von Bildungsinstitutionen zu geben und auf Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Einwirkungen hinzuweisen.

Norbert Frieters-Reermann diskutiert die Förderung der Friedensliebe abschließend in einem Horizont, der weit über die engere Friedenspädagogik hinausgeht. Aus seiner Sicht ist diese Perspektiverweiterung unabdingbar, um der Komplexität des Themas gerecht zu werden und angemessene Handlungsoptionen zu finden. Grundlegend erscheint ihm eine theoretische Neuorientierung im Hinblick auf friedenspädagogische Lernprozesse notwendig, die er im Konzept der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik findet. Neben dieser lerntheoretischen Basis beleuchtet Frieters-Reermann das mehrschichtige Phänomen der Friedenspädagogik und seine interdisziplinären Verbindungen, z. B. zu Menschenrechtspädagogik oder Demokratiepädagogik. Er eröffnet den Blick auf gesellschaftliche Strukturen und Erziehungskonstellationen, die in sich selber konflikthaft sind, und zieht insgesamt weitreichende Konsequenzen für das Erreichen friedenspädagogischer Ziele.

Am Ende zeigen dennoch die vorliegenden Erfahrungen friedenspädagogischer Lernarrangements und Lernmedien, dass es möglich ist, Schritte zur Friedensliebe durch Lern- und Bildungsprozesse methodisch anzuleiten. Uli Jäger skizziert die Grundzüge einer zeitgemäßen Erziehung zur Friedensliebe an Schulen. Er stellt als „Friedensbildung 2020“ das aus seiner Sicht notwendige systematische Vorgehen vor und konkretisiert es an einer „Modellschule Friedensbildung“, eingebettet in eine koordinierte Struktur friedensfördernder kooperierender Institutionen als strukturbezogene Friedenspädagogik.

Der vorliegende Band führt überzeugend und anregend vor Augen, wie komplex, differenziert und voraussetzungsreich der Auftrag der Landesverfassung betrachtet werden muss. Er zeigt damit die Größe und den Anspruch dieser Aufgabe an, die nicht allein der staatlichen Schule überlassen werden kann. Es gibt Ideen und Lösungsansätze, die zeigen, wie solche Herausforderungen weiter gedacht und konstruktiv diskutiert werden können. Darin ist die Lektüre der Artikel

besonders gewinnbringend. Jede/r Lesende wird überzeugt sein, Neues gelesen und Anregungen zur eigenen Reflexion bekommen zu haben. Und es kann als herausragender Eindruck zurück bleiben, dass bei der Erziehung zur Friedensliebe die selbstkritische Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens, Wertens, Wollens und Handelns als notwendige Reflexivität aller Beteiligten eine unumgängliche Voraussetzung dafür ist, dass in der Gesellschaft insgesamt Friedensliebe erkennbar wird. Das wäre nicht nur ein pädagogischer, sondern auch ein sozialer wie politischer Gewinn. Als weitere gewinnbringende Fragestellung wäre vorstellbar, in einer kommenden Ringvorlesung die Herausforderungen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung angesichts friedenspädagogischer Prämissen mit Bezug auf Politik und Weltwirtschaft zu diskutieren.

Prof. Dr. Ursula Pfeiffer-Blattner
doi.org/10.31244/zep.2018.03.10

Till Bastian & Gregor Lang-Wojtasik (2017). Das Erbe des Erasmus. Die Klage des Friedens und die Hoffnung auf Weltbürgertum. Ulm: Klemm+Oelschläger. 96 S., 13,80€.

Mit dem Buch „Das Erbe des Erasmus“ würdigen die Autoren, die Impulse, die Erasmus von Rotterdam mit der Schrift „Klage des Friedens“ vor exakt 500 Jahren gegeben hat. Das sich hierzu ein Mediziner, Dr. med. Till Bastian, und ein Pädagoge (Prof. Dr. phil. Dr. habil. Gregor Lang-Wojtasik) zusammenfinden, hätte Erasmus wohl gefallen – versteht er doch die Gewaltverfallenheit des Menschen wesentlich als Krankheit und setzt dabei alle Hoffnung auf eine neue Erziehung des Menschen. Zwei Fragen werden in diesem schmalen, aber gehaltvollen Buch ins Zentrum gerückt: 1) „Warum ist es sinnvoll, sich auf kosmopolitische Positionen zurückzubedenken“ und 2) welche „Bedeutung hat bei alledem eine weltbürgerliche Erziehung als Transformative World Citizenship Education im Sinne Globalen Lernens?“ (S. 12). Es geht den Autoren um nichts weniger als um „Lösungsperspektiven für aktuelle Überlebensfragen der Menschheit“ und auch mit dieser Zielperspektive stehen sie im Erbe des Erasmus, der genau nach solchen Lösungsperspektiven in seiner „Klage des Friedens“ suchte.

Das Buch besteht aus vier Kapiteln. In einem ersten einleitenden Kapitel skizziert Bastian den „Traum vom Weltbürgertum“ in der europäischen Geistesgeschichte seit der Zeit des Erasmus: „Ich wünsche ein Bürger der Welt zu sein, allen gemeinsam, oder besser, für alle ein Fremder“ (Erasmus v. Rotterdam). Wie anregend die Schrift des Erasmus von 1517 auch heute sein kann, demonstriert Bastian in einem zweiten Kapitel, in dem er sich an eine Neuformulierung dieser Klage wagt, „an die Weltlage ein halbes Jahrtausend später, im Jahre 2017, ausgerichtet und angepasst“ (S. 37). Bastian lässt seine „Klage des Friedens“ sehr pessimistisch enden: „Eines ist sicher: Ihr könntet, wenn ihr nur wolltet, eine Welt schaffen, die wirklich – und das zum ersten Mal seit Zigtausenden von Jahren – menschenwürdig wäre. Aber ihr tut es nicht. So bleibt mir auch weiterhin nichts als Wehklagen. Ich, der Friede, habe gesprochen...“

In seinem umfangreichen Beitrag „Transformative World Citizenship Education – Erasmus, Gandhi und Freire

als Handlungsauftrag pädagogischer Professionalisierung“ ordnet Lang-Wojtasik die Impulse des Erasmus ein in die Bemühungen, die „normative Herausforderung des Weltbürger/innen/tums angesichts der Entwicklungsatsache einer Weltgesellschaft tiefenscharf in den Blick zu bekommen“ (S. 48) und sieht in Erasmus eine wichtige Quelle, um in diesem Diskurs „ideengeschichtliche Orientierung mit historisch-systematischem Interesse“ zu verbinden. „Ist die Menschheit noch zu retten“? So fragen die beiden Autoren provozierend in ihrem Schlusskapitel. Sie wollen Mut machen, „sich mit dem befreiend-aufklärerischen Potenzial zurück liegender Gedanken und Aufforderungen“ (S. 85) zu beschäftigen und bündeln ihre Überlegungen zu 12 Thesen. Diese sollen, wie sie schreiben, als Anstoß „zu leidenschaftlichen Diskussionsprozessen“ dienen. In der These 6 heißt es: „Die Klage des Friedens klingt sprachlich und inhaltlich erschreckend aktuell und es bleibt unklar, was uns heute daran hindern sollte, sie als konstruktiven Beitrag eines großen Welt-Friedensprojektes zu umarmen und umzusetzen.“ Hier muss der Rezensent dann doch einmal kritisch anmerken, dass diese Unklarheit sehr klar ist: der „Klage des Friedens“ fehlt es bis heute an Leserinnen und Lesern!

Möge dieses Buch dazu dienen, diesem wirklichen Übel nachhaltig abzuhelfen!

Thomas Nauerth

doi.org/10.31244/zep.2018.03.11

Michael Crossley, Lore Arthur & Elizabeth McNess (Hrsg.) (2016). Revisiting insider-outsider research in comparative and international education. Oxford: Symposium Books. 268 S., 34,90€.

Das Buch „Revisiting insider-outsider research in comparative and international education“ – Ergebnis der Diskussionen in einem thematischen Forum der British Association of International and Comparative Education, welches von den Herausgebenden geleitet wurde – setzt sich kritisch mit dem Gebrauch der Unterscheidung von ‚Dazugehörenden‘ (Insidern) und ‚Außenseitern‘ (Outsidern) in der vergleichenden und internationalen Bildungsforschung auseinander. Es zielt darauf ab, den mit dieser Unterscheidung begründeten Dualismus von Forschenden als objektiven Beobachtern und Erforschten als subjektiv Involvierten aufzubrechen, um dessen Wissenspolitiken und machtvollen Effekte offenzulegen. Warum? Weil angesichts der global veränderten Rahmenbedingungen von Bildung und Forschung nicht nur die Idee eines eindeutig bestimmbar Innen und Außen, z.B. von Gruppen und Orten, mehr denn je brüchig sei, sondern auch, weil sie gravierende Folgen für die Selbst- und Fremdkonstruktion von Forschenden und Beforschten habe. Diese wechselseitigen Bezüge wurden in der Literatur jedoch bisher kaum adressiert und systematisch aufgearbeitet.

An diesem Punkt setzt das Buch an und eröffnet in den ersten vier Kapiteln theoretische und konzeptuelle Perspektiven in Bezug auf die Unterscheidung von Menschen, die entweder ‚dazugehören‘ oder ‚außen vor‘ sind. Einführend argumentieren Elizabeth McNess, Lore Arthur und Michael

Crossley in Kapitel 1, dass die Idee, Forschende seien Außenstehende, überdacht werden müsse, da sie vor allem in der vergleichenden Forschung dazu einlade, dem Unbekannten mehr Bedeutung zuzusprechen, mit dem Ergebnis, dass Gemeinsamkeiten zwischen Erfahrungen und Kontexten verdeckt werden oder bleiben (S. 21f.). Identitäten, auch die der Forschenden, seien jedoch immer im Wandel begriffen und bedürfen daher einer kritischen Reflexion bezüglich ihres Einflusses auf die Forschung. Um dies leisten zu können, stellen sie das Konzept des „Dritten Raumes“ (Third Space) vor (S. 29). Es soll Forschenden erlauben, eine Position einzunehmen, die zwischen dem Innen und Außen von untersuchtem Phänomen und Kontext steht. Die limitierenden und machtvollen Wirkungen der Dazugehörenden-Außenseiter-Unterscheidung führt Anna Robinson-Pant in Kapitel 2 aus, wenn sie argumentiert, dass diese nicht nur zu einer Polarisierung von Identitäten, sondern auch zu einer Essentialisierung von Kultur beitragen können (S. 39). Daher gelte es nicht nur zu fragen, welches, sondern wie Wissen durch die Unterscheidung produziert wird. Um diese Machtdynamiken offenzulegen, folgert Nilou M. Hawthorne in Kapitel 4, müsse anerkannt werden, dass wissenschaftliche Diskurse nicht nur die soziale Welt beschreiben, sondern diese konstruieren und teilweise auch begründen (S. 75). Sie fordert daher eine Stärkung der Rolle von Forschenden als öffentliche Intellektuelle (public intellectuals), die einen unabhängigen Beitrag zu internationalen Bildungsdiskussionen im öffentlichen Raum leisten (S. 89). Auf diesen Überlegungen aufbauend, wird in den Kapiteln 5 bis 8 auf Basis konkreter Forschungsprojekte die Rolle, Positionierung und Subjektivierung von Forschenden reflektiert. In Kapitel 7 untersucht Lizzi O. Milligian z.B., wie sie als weiße britische Forscherin in Kenia in verschiedenen Kontexten und Situationen wahrgenommen wurde und sich positionieren konnte. Sie zeigt auf, welchen Beitrag partizipative Forschungsmethoden leisteten, um den Raum, welcher sich zwischen Innen und Außen öffnet, betreten und für die Forschung nutzbar machen zu können. Sie stellt dafür das Konzept des „Dazwischenstehenden“ (in-betweener) vor (S. 141). Die darauffolgenden Kapitel 9 bis 11 lenken den Blick dann auf Forschungen mit Personen, die Außenseitererfahrungen in Bildungssettings der Mehrheitsgesellschaft gemacht haben, und zeigen deren identitätsstiftende Wirkungen auf. Den Abschluss des Buches bilden die Kapitel 12 und 13, in welchen Zugänge zum kollaborativen Arbeiten in der vergleichenden und internationalen Bildungsforschung vorgestellt werden. Raveaud diskutiert z.B. in Kapitel 13 den Einsatz von Videos in einer kulturübergreifenden Studie als reflexive Methode zur Auseinandersetzung mit der Frage, wie Kultur Wissen hervorbringt und beschränkt (S. 254).

Was das Buch auszeichnet, ist die vielschichtige und nuancierte Diskussion der machtvollen Effekte einer (naiven) analytischen Unterscheidung von ‚Dazugehörenden‘ und ‚Außenseitern‘ in der vergleichenden und internationalen Bildungsforschung. Alle Kapitel stellen konsequent den Bezug zu diesem Oberthema her und führen die in vorherigen Kapiteln aufgeworfenen Punkte weiter. Dies erlaubt es den Lesenden, die Komplexität der Begriffe und ihres Gebrauchs zu erfassen. Der besondere Beitrag des Buches liegt darin, den Fokus auf die Rolle der Forschenden in und für die Forschung selbst zu

lenken und deren Subjektpositionen und Identitätskonstruktionen als zusätzliche methodologische Dimension zu erschließen. Die dazu gemachten theoretischen und konzeptuellen Vorschläge bieten vielschichtige Anregungen, um sich kritisch und konstruktiv mit deren Einfluss auseinanderzusetzen. Neben den Differenzmarkern Sprache, Alter, akademischer Status und ethnischer Hintergrund sollte zusätzlich auch noch Behinderung als Einflussgröße für Dazugehörigkeiten eingeführt werden, die in und durch Forschung regelmäßig Unterscheidungen und Positionierungen hervorbringt. Aufgrund der insgesamt anregenden und herausfordernden Diskussionen ist das Buch Studierenden und Wissenschaftler/innen, die sich kritisch-reflexiv mit vergleichender und internationaler Bildungsforschung auseinandersetzen wollen, sehr zu empfehlen.

Julia Biermann, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
 Julia.Biermann@uibk.ac.at
 doi.org/10.31244/zep.2018.03.12

Gregor Lang-Wojtasik & Ulrich Klemm (Hrsg.) (2017). Handlexikon Globales Lernen (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger. 410 S., 22,80€.

Auch die zweite Auflage des Handlexikons unterstreicht ihren Alleinstellungscharakter in einem dynamischen Feld. Nach nur fünf Jahren gelingt es den Herausgebern, eine um über 150 Seiten und um über 40 neue Stichworte erweiterte Auflage vorzulegen. Um den Überblick des breiten und schwer zu fassenden Feldes zu würdigen, haben die Herausgeber verschiedene Kritiken der ersten Auflage aufgenommen. Die bereits bestehenden Stichworte wurden stellenweise aktualisiert und um eine Fülle behandelte Thematiken erweitert. Dies dokumentiert eine konsequente Fortentwicklung und Einbeziehung aktueller Debatten.

Die Beiträge behandeln sowohl die Theorie als auch die Praxis des Diskurses. Damit spricht das Handlexikon nicht nur Theoretiker/-innen an, sondern richtet sich explizit auch an Praktiker/-innen, wie beispielsweise Lehrende, Studierende oder auch Organisationen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Die angesprochene Bandbreite an Themen verdeutlicht dies nur noch mehr. In dieser Auflage sind Ausführungen zur didaktisch-methodischen Umsetzung des Globalen Lernens

erweitert worden. Eine noch stärkere Berücksichtigung fachdidaktischer Entwicklungen wäre wünschenswert gewesen, was Hoffnung auf eine weitere Auflage macht.

Die meist interdisziplinär aufgebauten Beiträge reichen von der Entstehung sowie den verschiedenen Konzeptionen des Globalen Lernens über dessen Verhältnis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung hin zu aktuellen politischen und wissenschaftlichen Diskussionen. So beschäftigt sich eines der neuen Stichworte mit den Sustainable Development Goals der Agenda 2030 und gibt konkrete Anknüpfungspunkte zum Feld des Globalen Lernens. Auch wird der Frage nach Professionalisierung eines sogenannten Global Teacher nachgegangen – ein Bereich, der trotz seiner immensen Wichtigkeit bislang eher im Hintergrund verborgen schien. Das Handlexikon bietet auch hier wichtige und wertvolle Denkanstöße für weitere Forschung.

Ebenso positiv hervorzuheben ist, dass die Herkunftsländer der Autor/-innen sowie die Inhalte der einzelnen Beiträge die Schwelle Europas stärker als in der ersten Auflage überschreiten und mit Regionen wie Indien und Westafrika die Perspektive des Globalen Südens berücksichtigen. Damit nähern sie sich einer schon langen bestehenden und immer wiederkehrenden Forderung nach einer Öffnung des Blickwinkels. Fraglich bleibt hier natürlich, ob fünf Beiträge ausreichen. Eine Fortführung dessen im Rahmen einer weiteren Neuauflage wäre demzufolge wünschenswert.

Charakteristisch für Lexika ist, dass sie niemals abgeschlossen sind, sondern stets weitergeführt werden können. Dies wird unterstützt durch die rasant fortschreitenden Entwicklungen unserer Gesellschaft hin zu einer Weltgesellschaft, die im Rahmen einer solchen Veröffentlichung nur bedingt dokumentiert werden können. Aus diesem Grund weisen die Herausgeber explizit daraufhin, dass sich die Beiträge in diesem Buch auf den derzeitigen Zustand des Feldes beziehen und als Nährboden für weitere Diskussionen fungieren.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Handlexikon Globales Lernen schon jetzt aus den Hochschulbibliotheken kaum mehr wegzudenken ist und auch einen verankerten Platz in den Schulbibliotheken finden sollte.

Ronja M. Erichsen-Morgenstern
 erichsen-morgenstern@posteo.de
 doi.org/10.31244/zep.2018.03.13

Schlaglichter

Blog Eine Welt Blabla (red.): Der Jugendblog „Eine Welt Blabla“ des Portals Globales Lernen ist eine Plattform für Jugendliche jeden Alters, um sich zu Themen des Globalen Lernens zu informieren und sich auch aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Zielgruppengerecht werden Themenbereiche der Nachhaltigkeit wie beispielsweise kritischer Konsum, Fairtrade und Klimawandel aufbereitet. Aktiv können die Heranwachsenden werden, indem sie dazu eingeladen sind, selbst Beiträge zu verfassen oder auch zu kommentieren. Außerdem informiert der Blog über Möglichkeiten im Rahmen von Veranstaltungen, Initiativen und Programmen wie Freiwilligendiensten Globales Lernen partizipativ zu erleben. Der große Charme des Blogs liegt in einem gewissen Maß an Selbstironie, wodurch Spaß und gute Laune bei den Lesenden verbreitet werden – eine gute Mischung für das Schaffen eines lernförderlichen Settings. Abzurufen ist der Blog unter: <https://eineweltblabla.de/>.

Studiengänge zur Nachhaltigkeit (red.): Die Plattform Utopia.de, die über nachhaltigen Konsum informiert, stellt einen Online-Studienführer für ein „grünes“, nachhaltiges Studium bereit. Verzeichnet werden alle Studiengänge an deutschen Hochschulen, die in den Themenfeldern Ressourcen, Umwelt und Nachhaltigkeit zu verorten sind. Eine kurze Beschreibung der Studiengänge, – wie z.B. International Forest Ecosystem Management (B. Sc.) oder Nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklung (M. Eng) – findet sich ebenfalls in der Übersicht der Online-Plattform. Alle Studiengänge sind alphabetisch geordnet einzusehen unter: <https://utopia.de/ratgeber/gruenes-studium-von-a-bis-z-studiengaenge-zur-nachhaltigkeit-universitaeten-hochschulen-ausbildung-studieren/>.

Konferenz für Digitalisierung und Nachhaltigkeit (red.): Unter dem Titel „Bits und Bäume“ findet am 17. und 18. November 2018 an der TU Berlin eine Konferenz statt, die Schnittstellen zwischen Nachhaltigkeitsthemen und einer umsichtigen Digitalisierung herausstellen möchte. Zwei exemplarische Leitfragen der Organisatoren (u.a. Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland, Brot für die Welt, Chaos Computer Club), für die Antworten entwickelt werden sollen, lauten: Welche ökologischen Chancen stecken in digitalen Anwendungen etwa für Klima- und Ressourcenschutz? Welche Arten von Digitalisierung stehen diesen Zielen entgegen oder sind gar kontraproduktiv? Die Konferenz möchte bewusst polarisieren und als eine Auftaktveranstaltung für eine gemeinsame Positionierung bezüglich einer nachhaltigen Digitalisierung fungieren.

Virtuelles Migrationsmuseum (red.): Migration in Deutschland prägt(e) unsere Geschichte, unsere Gesellschaft, unser Zusammenleben. Das Virtuelle Migrationsmuseum des DOMiD (Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V.) veranschaulicht das Thema Migration in 3D. Besuchende des Museums spazieren online durch eine fiktive Stadt mit Gebäuden, die jeweils über thematische Schwerpunkte (Arbeit, Kultur, Bildung) verfügen. Darüber hinaus reisen sie durch die Zeit, indem sie zwischen drei Epochen wechseln können. Das Museum setzt Impulse für ein neues multiperspektivisches Geschichtsnarrativ, das möglichst vielen Menschen die Teilhabe an der Geschichte ermöglicht (<https://virtuelles-migrationsmuseum.org>).

Der Kommunalsaisonkalender (red.): Der deutsche Städte- und Gemeindebund hat mit dem Kommunalsaisonkalender eine Ideensammlung für Kommunen veröffentlicht, die sich mit Nachhaltigkeit, fairem Handel und Fragen des Umwelt- und Klimaschutzes beschäftigen müssen. Für jede Kalenderwoche wird eine Aktion vorgestellt (z.B.: KW 13: Ein öffentliches Frühstück mit fairen Produkten; KW 32: Open Air Kino mit einem Film zur Nachhaltigkeit), die sich auf eines oder mehrere SDGs bezieht. Die meisten Aktionen lassen sich das ganze Jahr über realisieren, andere sind an bestimmte Daten gebunden, wie zum Beispiel zu Erntedank. Der Kalender kann unter <https://www.dstgb.de/dstgb/Quicklinks/weltvorort/Kommunalsaisonkalender/> eingesehen werden.

FEMNET-Konferenz (red.): Vom 15.11.2018–16.11.2018 findet die FEMNET-Konferenz in Hamburg statt. Der seit 2007 bestehende Verein arbeitet auf vielen Ebenen unter dem Motto „Starke Frauen, faire Arbeit“ für die globalen Rechte von Frauen. Die diesjährige Tagung thematisiert Fragen rund um die Zukunft der Bekleidungsindustrie und rückt dabei den Fokus auf Umbrüche und Veränderungen hin zu einer ökologischen und sozialen Gestaltung dieses Industriezweigs. Die Konferenz richtet sich an Studierende und Lehrende aus Mode- und Wirtschaftsstudiengängen, die sich für Ansätze von Unternehmensverantwortung, sozialer Nachhaltigkeit und pluraler Ökonomik interessieren.

Konferenz Bildung Macht Zukunft (red.): Leistungsdruck und Wettbewerb sind auch in Schulen und Hochschulen präsent. „Höher, schneller, weiter“ – ein Credo, das die Bildungslandschaft und das Lernen prägt und so zum Spiegel einer von Konkurrenz und Wachstumszwang geprägten Gesellschaft wird. Doch kritische Bildung kann dazu beitragen Mechanismen zu hinterfragen und Unterdrückung und Machtstrukturen sichtbar zu machen. Der Frage, wie Lernen für eine sozial-ökologische Transformation aussehen kann, soll vom 21. – 24. Februar 2019 bei der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“ an der Universität Kassel nachgegangen werden. Organisiert wird die Konferenz von verschiedenen schulischen, außerschulischen, zivilgesellschaftlichen Akteuren und Forscher/innen.

BildungsBag „Entwicklung ist kein Märchen“ (red.): Das Welthaus Bielefeld hat in Kooperation mit Misereor und Brot für die Welt eine umfangreiche Materialsammlung, die BildungsBag, zum Thema „Entwicklung ist kein Märchen“ veröffentlicht. Ziel ist es durch den Material- und Medieneinsatz bei den Zielgruppen (8.–13. Klasse und Erwachsene) eine andere Sicht auf Entwicklung zu ermöglichen, denn 92% der Deutschen sind entgegen der Fakten der Überzeugung, dass die weltweite Armut in den letzten 25 Jahren nicht zurückgegangen sei. Die Lerntasche enthält zahlreiche Unterrichtsmaterialien, Diagramm-Karten, Poster, Powerpoint-Präsentationen, kurze Filme auf einer DVD sowie drei Spiele und kann somit vielfältig für Lernangebote für Schülerinnen und Schüler als auch für die außerschulische Bildungsarbeit eingesetzt werden. Nähere Infos/Bestellung: www.Entwicklung-ist-kein-Maerchen.de.

Global Education Week (red.): Das Europäische Zentrum für globale Interdependenz und Solidarität (Nord-Süd Zentrum) veranstaltet auch in diesem Jahr die Global Education Week. Vom 19. bis 25. November 2018 findet sie in Deutschland unter dem Motto „Die Welt verändert sich – und wir? Gemeinsames Globales Lernen als Chance“ statt. Im Fokus stehen dabei das SDG 4 (Chancengerechte und hochwertige Bildung) und das SDG 17 (Partnerschaft zur Erreichung der Ziele), da sich diese SDGs im Besonderen dem Nord-Süd-Austausch im Bereich des Globalen Lernens widmen. Schulen, Verbände, Universitäten, lokale und regionale Initiativen sind dazu eingeladen sich zu beteiligen: mit Workshops, Videoclips, Projekttagen, einer Unterrichtseinheit oder Ausstellungen. Projektbeiträge können beim WUS eingereicht werden (infostelle3@wusgermany.de).

Ausstellung „süß und bitter“ (red.): Wer bekommt das größte Stück von jeder Schokolade ab? Und warum essen Kakao-bauern und -bäuerinnen keine Schokolade? Diese und andere Fragen werden in der Ausstellung „süß und bitter“ von Make Chocolate Fair! beantwortet. Fünf Entdeckerstationen laden die Besucherinnen und Besucher ein, den Weg von der Bohne bis hin zur Tafel kennenzulernen und mit ihren Sinnen fair produzierten Kakao zu erfahren. Zudem informiert die Wanderausstellung über das Leben der Kakaobauern und -bäuerinnen und darüber, was die Gründe für Armut in den Anbauregionen sind. Die Ausstellung kann von allen interessierten Gruppen ausgeliehen und an öffentlichen Orten präsentiert werden. Weitere Infos unter: <https://www.inkota.de/material/ausstellungen/ausstellung-suess-bitter-von-make-chocolate-fair/>.

Die nachwachsende Produktwelt (red.): Die Fachagentur Nachwachsende Rohstoffe e.V. hat ein neues Internetportal geschaffen, auf dem sich sowohl Einkäufer der öffentlichen Hand als auch Endverbraucher über die vielfältige Produktwelt nachwachsender Rohstoffe informieren können. Aktuell sind ca. 3.000 pflanzenbasierte Produkte – das Angebot reicht von Möbeln, über verschiedene Arten von Verpackungen bis hin zu Elektrogeräten – von etwa 600 Herstellern auf der Seite gelistet: <https://www.die-nachwachsende-produktwelt.de>.

Smarte grüne Welt? (red.): Die Digitalisierung ist ein gesellschaftlicher Mega-Trend, daran besteht kein Zweifel. Doch was bedeutet sie ganz konkret für Ökologie und Gerechtigkeit? Dieser Frage und einiger weiterer gehen Steffen Lange und Tilman Santarius vom Institut für ökologische Wirtschaftsforschung in ihrer Publikation „Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit“ auf den Grund. Auch entwickeln die beiden Autoren Design-Prinzipien für eine nachhaltige Digitalisierung, damit diese die Welt auch wirklich smarter macht.

Baobab Books (red.): Baobab Books ist die Fachstelle zur Förderung der kulturellen Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur. Auch fungiert Baobab Books als Verlag, der Kinderbücher publiziert: ein Bilderbuch aus dem Iran, ein Mythos der indigenen Kulturen Mexikos, ein Jugendroman aus Japan. Baobab Books hat sich dem Dialog zwischen den Kulturen verschrieben und fokussiert deswegen neben dem Verlegen auch die Durchführung von Projekten zur Förderung der interkulturellen Lesekompetenz (Leseanimationen für Schulklassen, Unterrichtsmaterialien, Weiterbildungen, Workshops und Fachbeiträge im In- und Ausland). Weitere Infos finden Sie auf der Homepage unter: <http://www.baobabbooks.ch/startseite/>.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Globales Lernen im digitalen Zeitalter

Nina Brendel,
Gabriele Schrüfer,
Ingrid Schwarz
(Hrsg.)

Erziehungswissenschaft und
Weltgesellschaft, Band 11,
2018, 218 Seiten, br., 26,90 €,
ISBN 978-3-8309-3900-9

E-Book: 23,99 €,
ISBN 978-3-8309-8900-4



WAXMANN

Digitale Medien und virtuelle Lernumgebungen verändern zunehmend fachdidaktische Zugänge, Inhalte und Methoden. In diesem Zusammenhang werden derzeit Strategien zur „Bildung in der digitalen Welt“ und der „Digitalen Grundbildung“ bildungspolitisch diskutiert. Wie wird „gestaltbare“ Globalisierung in sozialen Netzwerken erfahrbar und wie können partizipative Bildungsprozesse in Schulen, Hochschulen, in der außerschulischen Bildungsarbeit und für Lebenslanges Lernen entwickelt werden? Können digitale Reflexionsmedien beim Globalen Lernen, zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und bei Global Citizenship Education besonders unterstützend wirken? Diesen Fragen wird mit vielfältigen Beiträgen zur Theorie und Praxis von Globalem Lernen und Digitalisierung nachgegangen.



WAXMANN