

Schopf, Heribert

## Ist da jemand? Skeptische Anmerkungen zu (neuen) Höhlen und Maulwurfsbauten im Zusammenhang mit Didaktik und "digitaler" Bildung. Eine Provokation

Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 401-413. - (Medien in der Wissenschaft; 76)



Quellenangabe/ Reference:

Schopf, Heribert: Ist da jemand? Skeptische Anmerkungen zu (neuen) Höhlen und Maulwurfsbauten im Zusammenhang mit Didaktik und "digitaler" Bildung. Eine Provokation - In: Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 401-413 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217454 - DOI: 10.25656/01:21745

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217454>

<https://doi.org/10.25656/01:21745>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

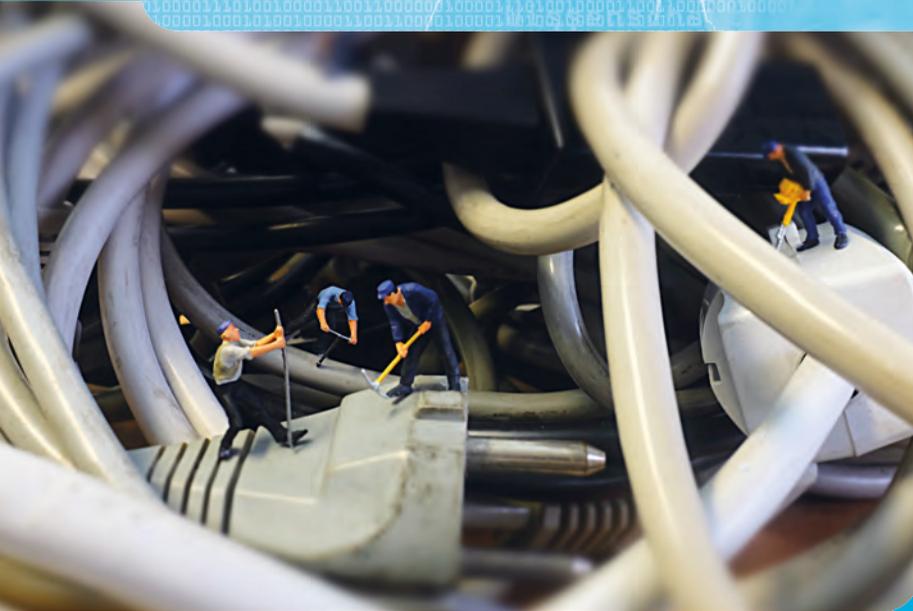
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are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

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



### Kontakt / Contact:

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



Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hoffhues,  
Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thillosen,  
Benno Volk, Klaus Wannemacher (Hrsg.)

# Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven

Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues,  
Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thilloßen,  
Benno Volk, Klaus Wannemacher (Hrsg.)

# Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven



Waxmann 2020  
Münster · New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Medien in der Wissenschaft, Band 76**

Print-ISBN 978-3-8309-4109-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9109-0

<https://doi.org/10.31244/9783830991090>

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © Hans Krameritsch

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



# Inhalt

<i>Thomas Köhler, Claudia Bremer, Jörg Hafer, Klaus Himpsl-Gutermann, Anne Thilloßen und Jan Vanvinkenroye</i> Prolog: Was heißt ‚Medien in der Wissenschaft‘ im Kontext der Digitalisierung? .....	9
<i>Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thilloßen, Benno Volk und Klaus Wannemacher</i> Mythen, Realitäten und Perspektiven rund um Digitalisierung .....	12
<i>Sandra Hofhues und Mandy Schiefner-Rohs</i> Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung .....	23
<b>1. Mythen</b>	
<b>1.1 Digital Natives</b>	
<i>Ulrich Dittler und Christian Kreidl</i> Vom Mythos zur Realität: Lernenden-zentrierte Überlegungen zur Digitalisierung.....	40
<i>Anke Redecker</i> Vom quantified zum qualified self: Machbarkeitsmythen und Bildungschancen des Digitalen .....	55
<i>Filiz Aksoy, Sabrina Pensel und Sandra Hofhues</i> „Ja, wenn wir schon in diesem digitalen Zeitalter angekommen sind“ – Rekonstruktion studentischer Perspektiven auf Digitalisierung .....	69
<b>1.2 Digital ist besser</b>	
<i>Jörn Loviscach</i> Digitalisierung der Hochschullehre: Was wissen wir wirklich?.....	84
<i>Markus Deimann und Dennis Clausen</i> Digitales Bildungs-Pingpong: Ein Schreibgespräch .....	101
<i>Nina Grünberger, Reinhard Bauer und Hans Krameritsch</i> Kartographierung des Digitalen in der Bildung: Über den Versuch des Abbildens, Ordnen und (Neu-)Denkens eines umfassenden Digitalisierungsbegriffs.....	116
<i>Monika Haberer</i> Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften .....	134

*Eva Seiler Schiedt*

Zwischen Gartner und Foucault: Über das Kommen und Gehen  
von Mythen der digitalen Lehrinnovation..... 152

### **1.3 Erfahrungsbericht**

*Martin Brämer, Nino Ferrin und Hauke Straehler-Pohl*

Menschinen programmieren: Ein Erfahrungsbericht zur Ausbildung  
von Handlungsträgerschaft ..... 166

### **1.4 Minidramen (1. Akt)**

*Hans Krameritsch*

Minidramen (1. Akt)..... 172

## **2. Realitäten**

### **2.1 Medien und Technologien an Hochschulen**

*Jana Riedel*

Neue Medien = Neue Lernkultur?  
Verbreitung digital gestützter Lernszenarien an Hochschulen ..... 178

*Maren Lübcke und Klaus Wannemacher*

Digitalisierung ohne Wandel?  
Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals ..... 194

*Franca Cammann, Edith Hansmeier und Katharina Gottfried*

Möglichkeiten und Szenarien einer durch digitale Medien gestützten Lehre –  
zentrale Tendenzen des aktuellen E-Learning-Einsatzes im Hochschulsektor..... 208

*Sabine Fincke und Heinz-Dietrich Wuttke*

Digitale Technologien bei der Gestaltung des BASIC-Lehrkonzeptes ..... 226

*Falk Scheidig*

Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs  
über Präsenz in Lehrveranstaltungen..... 243

### **2.2 Umgang mit Digitalisierung in akademischer Selbstverwaltung und Third Space**

*Christiane Arndt, Tina Ladwig, Stefanie Trümper und Sönke Knutzen*

Gemeinsam lernen, gemeinsam handeln – Transferprozesse digitaler  
Hochschulbildungskonzepte..... 262

*Katrin Schulenburg und Barbara Getto*  
 Digitalisierung als Querschnittsaufgabe der Hochschulen..... 276

*Simone Henze, Susanne Lippold, Judith Ricken und Peter Salden*  
 24 Konzepte – 1 Strategie?  
 Zur Vielfalt von Digitalisierung an einer Volluniversität..... 286

**2.3 Erfahrungsberichte**

*Daniel Handle-Pfeiffer und Josef Buchner*  
 Make IT Real: Technologie-unterstützte Hochschullehre  
 als koOpERativer Entwicklungs- und Lernprozess ..... 300

*Anne Martin*  
 Studentische Bedürfnisse an die E-tutorielle Betreuung im Fernstudium  
 Community-basierte Schnipsel aus einem Blogpost ..... 303

*Jonas Lilienthal und Clara Schroeder*  
 Kompetenzprofile für das digitale Zeitalter:  
 Zwischen der Anpassung an veränderte Anforderungen  
 und der Gestaltung von Veränderungsprozessen ..... 306

*André Epp*  
 Der Einfluss von QDA-Programmen auf den Forschungsgang –  
 ein Erfahrungsbericht..... 309

**2.4 Minidramen (2. Akt)**

*Hans Krameritsch*  
 Minidramen (2. Akt)..... 314

**3. Perspektiven**

**3.1 Lehre von morgen**

*Kerstin Mayrberger*  
 Agilität als Motor für Transformationsprozesse in der  
 Lehrentwicklung – Digitalisierung von Lehren und Lernen  
 partizipativ gestalten, erproben und verankern ..... 320

*Uwe Elsholz und Rüdiger Wild*  
 Digital Dewey – Der Pragmatismus als Begründungsfolie  
 pädagogischer Innovationen der Digitalisierung ..... 338

### 3.2 Hochschule von morgen

*Lars Schlenker*

Die Neuerfindung des Campus – Digitalisierung als Chance für  
die Hochschule als Lernraum ..... 354

*Marlene Miglbauer*

digi.kompP, #digiPH und VPH, oder zwei ExpertInnen plaudern  
aus ihren digitalen Hochschul-Nähkästchen..... 363

*Ralph Müller*

Digitalisierung – ja gut und dann? ..... 372

*Simone Rehm und Heiko Schulz*

Digitalisierung durchdenken und gestalten:  
Ein Plädoyer für strategisches Handeln ..... 382

*Heribert Schopf*

Ist da jemand? Skeptische Anmerkungen zu (neuen) Höhlen  
und Maulwurfsbauten im Zusammenhang mit Didaktik und  
„digitaler“ Bildung. Eine Provokation..... 401

### 3.3 Erfahrungsberichte

*Jule Bäuning und Michael Marmann*

Agile Lernsettings zur Entwicklung der Digital Literacy –  
Agilität als Grundprinzip des Lernens für das 21. Jahrhundert? ..... 416

*Dorit Günther, Ulrike Arabella Günther, Kerstin Liesegang und Janina Grabow*

Lernwelten 2030 – Zusammenstoß ungleicher Lernkulturen ..... 433

### 3.4 Minidramen (3. Akt)

*Hans Krameritsch*

Minidramen (3. Akt)..... 438

## 4. Epiloge

*Thomas Strasser*

Mythen, Realitäten und Perspektiven: Ein Epilog ..... 442

*Peter Baumgartner und Reinhard Bauer*

Multimedialer Epilog: Ein Video-Gespräch ..... 454

Autorinnen und Autoren..... 454

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW e.V.) ..... 469

**Ergänzendes Material zu diesem Buch kann unter der Website:**

<https://www.gmw-online.de/publikationen/digitalisierung-mythen-realitaeten-perspektiven/> abgerufen werden.

## Ist da jemand? Skeptische Anmerkungen zu (neuen) Höhlen und Maulwurfsbauten im Zusammenhang mit Didaktik und „digitaler“ Bildung.

### Eine Provokation

#### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag kann als „skeptischer Einsatz“<sup>1</sup> zur „digitalen“ Bildung gelesen werden. Dabei wird skeptisch auf Überzeugungen und Fragwürdigkeiten bestimmter Theorieansätze geschaut, die nicht weiter diskutiert, sondern in Geltung gesetzt werden. Ausgehend von einer Interpretation des Höhlengleichnisses wird mit den drei Prinzipien des Comenius: omnes omnia omnino gezeigt, dass es um mehr geht als die Einführung neuer didaktischer Optionen für den Unterricht. Unter Hinzunahme aktueller Befunde der Unterrichtswissenschaft kann deutlich gemacht werden, dass das Fundament „digitaler Bildung“ und das, was auf ihm errichtet wird, mehr als kontingent ist. Mit anderen Worten: Das, was Erfahrung zu Wissen macht, ergibt sich nicht immer aus Erfahrung.

*„Aufgabe der Erziehung wäre es, den metaphysischen Hunger des Menschen durch Mitteilung von Tatsachen in weisem Maß zu stillen, statt ihn durch Märchen, was ja die Dogmen sind, zu betrüben.“*

Arthur Schnitzler

---

1 Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur skeptisch-transzendental-kritischen Erziehungswissenschaft, welche die Annahmen oder Voraussetzungen didaktischer Positionen selbstlos prüft und in ihren Ansprüchen skeptisch begrenzt (vgl. Fischer, 1996, S. 25). Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik stellt dabei methodisch die Frage nach der Normativität der Normen. Sie will die Gültigkeit von Normen überprüfen bzw. transzendentalphilosophisch als gültig erweisen und zeigen, was noch im Spiele sein dürfte, womöglich aber nicht immer mitbedacht (vgl. Breinbauer, 2009, S. 86). Transzendental-kritische Pädagogik fragt hier kritisch nach den Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht und Erziehung im digitalen Kontext (vgl. Breinbauer, 2009, S. 107). Wenn sich auf der Suche nach den jeweiligen Geltungsprinzipien einer didaktischen Theorie paradigmatische Selbstwidersprüchlichkeiten aufdecken ließen, die im Zusammenhang mit deren unhinterfragten normativen Geltungsansprüchen stehen dürften, wäre für einen sachlichen Diskurs jedenfalls mehr erreicht, als bloße positionelle Gegenrede.

## Grundriss der Kritik (anstelle einer Einleitung)

*„Heute wird tatsächlich [...] das Studium der Philosophie eher verachtet und verpöht als in Ehren und Ruhm gehalten. [...] Als wäre es unnützlich, die Ursache aller Dinge [...] sichtbar und greifbar zu erforschen, wenn kein Nutzen und kein Verdienst daraus gezogen werden kann! Wir sind schon so weit gekommen – und das ist sehr schmerzlich –, dass nur diejenigen für weise Männer gelten, die Wissen des Geldes wegen sammeln!“*

Pico della Mirandola (1486)

Picos kritischer Kommentar lässt sich als Verwertbarmachung des Wissens über den Menschen deuten, damit passt er ins Heute. Ich möchte der Frage nachgehen, wie mit Blumenberg angedacht, der Horizont der Bildung durch ökonomische Interessen zum Arsenal gemacht werden kann. Mit immer neuen Begriffen und Methoden wird dieses Arsenal inhaltlich kontrovers befüllbar gemacht, ohne die inhärenten Verflechtungen und Aporien diskursiv mitzunehmen, auf die man stößt, wenn man zum Beispiel die Herstellbarkeit eines ergebnisorientierten (Output) Sich-Bildens normativ ausschließt und schlichtweg aus pädagogischer Sicht für totalen Mumpitz hält. So können Lernen oder Bildung nicht mehr auf ihren pädagogischen Begriff gebracht werden. Schulische Digitalisierung, was immer darunter metaphorisch oder konkret gemeint sein will, soll nun *die* Bildung retten. Dies erinnert ironisch gemeint an das Bild, in dem ein Nichtschwimmer durch einen Sprung ins kalte Wasser einen Ertrinkenden retten möchte. Man ist versucht zu sagen, man kennt das Ergebnis. Bildung muss einmal mehr als „Containerwort“ (Lenzen) erhalten, ihr begriffliches Etwas wird zum Plastikwort (Pörksen) und zum Überredungsbegriff (Reichenbach). Ohne grundlagentheoretisch erkanntes verbindliches Wissen über Kompetenzmodelle können daher Begriffe wie „Wissen“ und „Können“ „kompetenztheoretisch“ und „konstruktivistisch“ reframed, besser zugeschnitten werden. Was aber, wenn dieses „konstruierte“ Wissen über Kompetenzen gar nie grundlagentheoretisch verbindlich wurde? Auf Basis welchen Wissens wird hier etwas zugeschnitten? Konstruktivistische Annahmen funktionieren ja bekanntlich dann am besten, wenn man die Wirklichkeit in relevanten Ausschnitten den konstruktivistischen Annahmen anpasst (vgl. Nüse, 1995, S. 97). So kommt man leider aber keinen Meter weiter. Die lästigen „Was-ist-Fragen“ werden – so mein Eindruck an meiner Institution – aus den digitalen Medien-Diskursen flurbereinigend suspendiert oder an die Peripherie verschoben (kritisch dazu Lankau, 2017; Schopf, 2018). *Innovation, Entwicklung und Evidenz* mutieren einerseits vom Begriff zum bloßen „Schlagwort“, sie kennen offensichtlich keine Vergangenheit, sondern nur

mehr die Zukunft, die in der Gegenwart, als Ende der bürgerlichen Erziehung, verschwindet (vgl. Giesecke, 1996, S. 29). Andererseits muss mit solcher eingegrenzter Erkenntnisbemühung nicht mehr an allgemein-pädagogischen Diskursen angeknüpft werden. Man konstruiert sich problemgeschichtslos qua empirischem Design seine eigenen Ausgangs-Verhältnisse und bestimmt damit ihre fragwürdige Geltung, merkt aber nicht mehr, welchen performativen Selbstwidersprüchen man aufsitzt. Dies ist der „orbis pictus“ der Medien-Bildungs-Zentren, samt deren ökonomisch hinterlegten E-Learning-ABCs und außerpädagogischen „Think Tanks“. Diese Metapher versteht wirklich niemand: Was haben Think Tanks getankt? Wer betankt sie? Wer steuert sie, wohin? Wer kontrolliert die Ergebnisse, was „ge-think-t“ wurde?

Im Folgenden soll ganz klassisch bildendes Lernen in den Kontext der „digitalen Bildung“ gestellt werden. Es soll einmal so getan werden, als gäbe es diese nicht nur wirklich, sondern als sei sie auch pädagogisch rechters. Erwartet wird dabei, dass es ansatzweise möglich sein dürfte, immanente Brüche aufzuzeigen, die auftauchen müssen, wenn Dialog und Urteilskraft z. B. an einen medialen Lehrer abgetreten werden. Ausgehend von einer Interpretation von Platons Höhle bei Andreas Gruschka (Gruschka, 2002, S. 155 ff.) soll ein Zusammenhang mit der „Großen Didaktik“ von Comenius hergestellt werden. Beide Zugriffe ermöglichen eine erste Sichtung auf die Grenzen „digitaler“ Bildung, auf Lernen und Lehren mit digitalen Hilfsmitteln. Skeptisch wird dabei vorsorglich angemerkt werden müssen, dass dies zunächst in einer Totalambition münden kann, nicht nur das eigene Arsenal zu befüllen, sondern auch die Möglichkeit bietet, den Horizont der Anderen zu erweitern. Es geht nicht um Frontstellungen unterschiedlicher Positionen, deren man sich versichern könnte, sondern um Begründungsfiguren der Bildung, zu denen die in Frontstellung befindlichen Positionen Stellung nehmen müssen. Die Argumentationslinie dieses Textes markiert den Umstand, dass ohne kritischen Wissensbegriff, ohne erkenntnistheoretische Markierungen, die Rede über „digitale Bildung“ in besserwisserischen Wissenschaftssprech umschlagen kann. M.a.W.: Ohne bildungstheoretischen Referenzrahmen merken manche nicht mehr, dass sie sich in eine „Bubble“ (Höhle) zurückgezogen haben und den Anschluss zu anderen sich aufdrängenden Diskursen längst verloren haben. Ich unterscheide daher zwischen einer der bildungstheoretischen, kritischen Tradition verpflichteten Medienpädagogik und jenen Vertreter\*innen (Digitalisten), die ihre Stellen gouvernementalitätskonformistisch dem neoliberalen Zeitgeist verdanken und die diskurs- und kritikimmunisiert mit ihren digitalen Spielsachen, den „Labs“, den damit ermöglichten Zumutungen der Selbsttechnologien (Foucault) unwidersprochen zuarbeiten (dazu kritisch: Krautz/Burchardt, 2018). Mit anderen Worten: Um dieses Besserwissen – im Adorno’schen Sinn – um diese Absicht der Vermittlung einer Halbbildung geht es

(vgl. Adorno, 2006, S. 51). Unreflektierte digitale Halbbildung stellt eine Verschlimmbesserung dar, weil das Verfügungswissen nicht mehr im Subjekt, sondern im digitalen Device steckt. Von einem Reflexionswissen bildungstheoretischer Prägung müsste man sich verabschieden. „*Allen, alles umfassend lehren zu wollen*“, was Comenius pansophisch angetrieben hat (vgl. Comenius, 2007, S. 1), wäre aus dem Spiel, weil die personale wissende Lehrperson nicht mehr dominant vorgesehen ist. Stellt man diesen Zusammenhang zuletzt mit Gilles Deleuze' kontrollgesellschaftlichem Zugriff auf den Prüfstand, wird die Bildungsillusion comenianischer Prägung, nämlich die einer besseren Welt durch Gebildetsein (möglicherweise) komplett fragwürdig. Aber was macht man, den Bogen zu Pico schließend – nicht alles wegen Geld. Die „digitale Bildung“ ist ein Geschäft auf Kosten derjenigen, die ihre Daten gegen vermeintliche „Bildung“ eintauschen müssen und sich nichts anderes leisten können. Der Maulwurf ist selten unter seinem Hügel oder wie Deleuze am Ende seines Postskriptums sagte: „*Die Windungen einer Schlange sind noch viel komplizierter als die Gänge eines Maulwurfsbaus*“ (Deleuze, 1993, S. 262). Aber erst einmal der Reihe nach. Ich beginne wie üblich mit Punkt eins.

## 1.

Andreas Gruschka liefert 2002 eine schulpädagogisch-skeptische Deutung, die nun im Folgenden in den Kontext sogenannter „digitaler Bildung und Didaktik“ gestellt werden soll (vgl. Schopf, 2005, S. 15 ff.). „*In der Politeia, seiner Staatsutopie, entwickelt Platon u. a. ein detailliertes Programm für die öffentliche Erziehung. Im Zentrum steht ein Lehrstück, das die Möglichkeit, Notwendigkeit wie auch die Begrenztheit der Bildung des Menschen für die Polis erzählen soll: das Höhlengleichnis*“ (Gruschka, 2002, S. 154). Die verschiedenen Phasen des Gleichnisses skizzieren nach Gruschka einen Stufengang der Bildung: Die Situation der Menschen in der Höhle, ihre Beschäftigung, Schattenbilder zu lernen. Vom Zwang eines von ihnen, sich von diesen Bildern fortzureißen. Von der Mühsal und dem Schmerz des Aufstiegs ans Licht. Schließlich bis hin zur Verweigerung der in der Höhle Verbliebenen, sich der Erkenntnis des Höhlenfreigängers anzuschließen. Gruschka entdeckt aber auch Probleme der Vermittlung im Allgemeinen, der Didaktik des Zeigens, der Erziehung zur Bildung und zum Akt der Selbstbildung, dem Prozess der didaktisch nicht mehr vermittelten Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt. Für ihn beginnt das Gleichnis mit einer didaktischen Vermittlungssituation als totale Institution. Die angeketteten Schüler, deren Aufmerksamkeit passiv auf das Lesen der Schattenbilder gerichtet ist, hocken auf dem Boden. Die Schüler werden in diesem Arrangement für dumm gehalten, mit ihren freien Händen wissen

sie nichts anzufangen. Ihre Welt besteht aus der Scheinwelt der Schattenbilder (z. B. Tablet-Klassen). Ihren Geist schulen sie, indem sie die Bilder zu deuten versuchen, die sie an der gegenüberliegenden Wand zu sehen bekommen (Videos). Diese Schemata existierten nur für sich, sind keine Denkfiguren für reale Objekte, wie überhaupt die Schüler von der realen Welt ferngehalten werden (man googelt). Für Gruschka ist dies eine reduzierte Welt aus zweiter Hand, die den Schülern von den Lehrern vorgegaukelt wird. Er schreibt: *„Die Lehrer werden so vorgestellt, als ob sie die Schüler ganz auf die Schattenbilder konzentrieren wollten“* (ebd., S. 155). Die Schüler sind dabei gezwungen, kritik- und kommentarlos zu konsumieren. Sie erkennen dabei gar nicht mehr den repressiven Charakter dieser Lernsituation. Widerstand kann in diesem didaktischen Umfeld nicht entstehen. *„Zur Hermetik dieser didaktisierten Welt zählt, dass es keinen Nutzen der Erkenntnis außerhalb ihrer selbst gibt, dass die Welt der Objekte in eins fällt mit der Welt ihrer didaktischen Entsprechungen“* (ebd., S. 155). Für Gruschka bedarf es nun einer bewussten Entscheidung, einen der Schüler herauszuheben, ihm die Fesseln zu lösen, damit er mehr sehen lerne. So einfach wäre dies aber gar nicht. Die Schüler hätten es sich bereits sehr bequem gemacht. Ihnen sei die Neugierde ausgetrieben worden und sie wollen nicht mehr als das ihnen Gebotene. Anstrengungslos und passiv wären sie auf Wiedererkennen eingestellt und nicht darauf trainiert, Neues ans Licht oder besser in Erfahrung zu bringen. Den Schüler, der aufsteigt, erwartet am Höhlenausgang gleißendes Licht, Angst und Unsicherheit und womöglich ein Unlustgefühl. Die Arbeit an der Erkenntnis kann als Umwendung und Schmerz interpretiert werden. Sokrates hat hier keinen Lehrer mehr vorgesehen, schreibt Gruschka, der Lernende muss alleine gehen. Ob er versteht, was in der Welt vorgeht, hängt von seinem Geschick und seinem Engagement ab. Die unwirtliche Welt draußen zwingt ihn zur Erkenntnis. *„Der Prozess der Auseinandersetzung eines Subjektes mit einem Objekt ist eben der einer komplizierten Vermittlung“* (ebd., S. 156). Gruschka stellt die Bildsamkeit aller (in der Höhle) in Frage. Das künstliche didaktische Arrangement der Höhle (digitale Lernumgebung, Gamification) ist so gestaltet, ein einmal eingerichtetes System zu stabilisieren und kann gleichzeitig dazu verwendet werden, geeignete Kandidaten für höhere Aufgaben zu selektieren. Die aus der Höhle Geführten sollen sich dann jene Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben, die anderen in der Höhle Verbliebenen zu führen. Für Gruschka lässt sich dabei erkennbar machen, in welchem Ausmaß (digitale) Didaktik zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen taugt – um sie am Ende auch zu rechtfertigen. Wer nur domestiziert zu lernen angehalten wird, muss auch mit Zwang aus der Höhle getrieben werden. Aber wer setzt sich schon freiwillig einer Blendung aus? Dazu muss man gezwungen werden. Der Zurückkommende erntet Sturm und Aggression. Dies ist nicht verwunderlich, stellt man sich vor, dass die Zurückgebliebenen erken-

nen, dass sie sich nur mit Schattenbildern zufriedengegeben haben. Die Botschaft des Zurückgekehrten könnte sein: *„Man hält euch mit allen Mitteln der Repression am Ort des manipulierten Scheins fest. Ihr betrügt euch selbst, wenn ihr die Schattenbilder für Realität haltet. Die zwanghafte Identifikation mit dem didaktisch präfigurierten Blick auf Welt fordert ihren Preis. Sie richtet sich als Aggression gegen den Aufklärer“* (ebd., S. 157). Der Gebildete sagt den anderen ja nicht nur, dass sie sich falsche Bilder gemacht hätten, sondern auch, dass sie sich für dumm verkaufen haben lassen, dass ihre „gefestigten“ Vorstellungen von Welt nichts wert wären. Dagegen müssen die in der Höhle Verbliebenen, *„im Rückgriff auf ihr Tafelwissen, das für sie Bildung bedeutet“* (ebd., S. 157), revoltieren. Da sind zwar keine Ketten mehr, aber die Instrumentarien der Didaktik sind geeignet *„die Körper zu regieren, um in der gewünschten Weise den Geist zu fassen zu bekommen“* (ebd., S. 157). Gruschka nennt die Schulstube eine Gegenwelt zur Welt außerhalb, damit der Raum überhaupt als einer der geeigneten Erziehung und Bildung ausgegeben werden kann. *„Von da an wird das didaktische Zeichen gegenüber dem mithin real Bezeichneten als überlegen betrachtet. Die meisten der Schulstubenbesucher werden dort lediglich lernen, was verträglich ist mit dem ihnen als angestammt bewerteten Lebensumkreis“* (ebd., S. 157).

Die „digitale Klasse“<sup>2</sup> als „Höhle“ der digitalen didaktischen Schaubilder läuft darauf hinaus – so meine erste These – entgegen dem Versprechen der „Digitalisten“ für diejenigen, die in der Höhle bleiben, demnach nicht barrierefrei in Bezug auf das entscheidende Distinktionskriterium von Bildung (widerspruchsfreies Mit-sich-selber- und Mit-anderen-Denken) zu sein. Sie wird unter bildungstheoretischem Blickwinkel zu einer totalen, hermetischen Höhle ohne explizite Ausgänge.

In einem nächsten Schritt soll die Übernahme comenianischen Denkens skeptisch betrachtet werden. Die vollmundige Ansage des Comenius, eine vollständige Kunst zu kennen, allen, alles auf alle erdenkliche Weise lehren zu wollen, macht ihn im digitalen Zeitalter zu einem Verbündeten der „digitalen Bildung“. Aber möglicherweise steht das „omnes“ und „omnia“ nur für jene

---

2 Die Fehlform der „analogen Höhle“, indes gerne gegen modernes digitales Lernen in Anschlag gebracht, ist aber genauso eine „Höhle“, wie ihre „digitale“ Entsprechung. Beide Fehlformen können zueinander nur dann in Konkurrenz treten, wenn überhaupt kein Bildungsbegriff mehr im Spiel ist. Hier dürfte das größte Missverständnis der „Digitalisten“ zugrunde liegen. Es geht nicht um didaktische Erneuerungen des Unterrichts, die zugunsten alter bewährter Unterrichtsformen abgelehnt bzw. kritisiert werden, sondern darum, dass das Lernsubjekt in beiden unbildenden Fehl-Formen die Höhle aus Erkenntnisinteresse nicht verlassen kann. Erst wenn es dies könnte, überstiege es in bester Bildungstradition sein lediglich gegoogeltes Halbwissen. Der analoge Frontalunterricht ist phänomenologisch nämlich von seinem digitalen Pendant nicht zu unterscheiden. Etwas Frontaleres als „andauernd lernend“ vor einem Bildschirm zu sitzen, kann man sich eigentlich gar nicht vorstellen.

„Lehrgüter“, die in die Konserve digitaler Bilder, Spiele und KI-Algorithmen gepresst werden können. Damit komme ich zu Punkt zwei.

## 2.

Für diesen zweiten skeptischen Einsatz rufe ich Klaus Schaller in den Zeugenstand. Klaus Schaller war zeitlebens ein profunder Mittler zwischen seiner Pädagogik der Kommunikation (PdK), seiner zum Klassiker gewordenen kritisch-konstruktiven Didaktik, und dem Werk des Jan Amos Komensky. In zahlreichen Stellen seiner bildungstheoretischen Texte wies er auf „Übernahmen“ des comenianischen Ansatzes hin, die den Implikationszusammenhang, in den Comenius seine didaktischen Überlegungen gestellt hatte, nicht mitnehmen. Diese „Übernahmen“ treffen nun auch – aus seiner Sicht – auf die multimediale Bildungslandschaft zu. Wie sich zeigen lässt, kann Comenius also nicht umstandslos ins Boot der Digitalisten gesetzt werden. Die Bilder des Comenius („orbis pictus“) dienen nicht der Eintrichterei im Sinne eines erleichterten Beibringens, sondern Comenius will mit den Bildern in die Welt so einführen, dass den Lernenden ihre Aufgabe als humane Vorstellung dessen einsichtig wird, wozu er da ist, wie er seine Aufgabe, die ihm aufgetragen ist, wahrnehmen kann. Daraus kann geschlossen werden, dass er einer unkontrollierten Medien- und Informationstechnologie ohne ethische, besser erzieherische, Dimension nicht zustimmen hätte können. Sinn und Zweck dieser Pädagogik ist eine Verbesserung dessen, was den Menschen aufgetragen ist. *„So geht es hier also darum, dass alle Menschen alles aus Rücksicht auf das Ganze (Omnes, Omnia, Omnino) gelehrt werde“* (Comenius zit. n. Schaller, 2007, S. 178). Daher, so Schaller, braucht man Schulen für alle Menschen, Werkzeuge und Hilfsmittel, damit alles gelehrt werden kann, und einen umfassend gebildeten Lehrer. Die Forderungen des Comenius, von ihm als Prinzipien verstanden, präzisiert er in seiner Großen Didaktik folgendermaßen: *„Wenn einer sagt: Wohin soll das führen, wenn Handwerker, Bauern, Lastträger und schließlich Weibsbilder Gelehrte werden, so laute meine Antwort: Es wird dahin führen, daß es nach der gesetzlichen Errichtung eines Unterrichts für die gesamte Jugend künftig niemanden von ihnen allen mehr am rechten Gegenstand für sein Denken, Wünschen, Streben und Handeln fehlen wird“* (Comenius, 2007, S. 54). Nun könnte man aber einwenden, so Schaller, dass mit dem Computer die Bildungsprivilegien beseitigt würden. Allen stünde alles offen. Somit erfüllte die neue Medientechnologie die ersten beiden Forderungen des Comenius (omnes, omnia). Medien gehörten für Comenius zum Toolkit einer guten Didaktik. Für Schaller scheinen diese Argumente aber etwas zu kurz gegriffen, wenn er anmerkt, dass die Profitinteressen der Computerbranche stärker durch-

schimmern, als pädagogische Interessen nach einer Reduktion von Ungleichheit durch Unterricht (vgl. ebd., S. 179). Für Schaller wird erst durch das dritte Prinzip (omnino) des Comenius die Dimension der Bildung erreicht. Neue Programme, die Informationen zu Wissen machen können, sind das eine, aber ihm geht es um den Sinnzusammenhang, in den dieses Vielwissen gestellt werden muss. Dieses Wissen, diese Informationen müssen in den Dienst einer humanen Handlungsperspektive gestellt werden können. Von Big Data und psychometrischer Vermessungsmöglichkeit hätte Komensky wohl wenig gehalten. Der Zweck einer „Entfehlung der menschlichen Angelegenheiten“ (emendatio rerum humanorum) liefe ins Leere, wenn das sich bildende Subjekt von diesem parapädagogischen Zugriff auf sein Lernen nichts wüsste oder sich gegen diesen Übergriff nicht wehren könnte. Für Comenius war völlig klar, dass es nicht nur um didaktische „Spielereien“ gehen kann, allen, alles schneller und besser beizubringen, dies versuchen ja alle Didaktiken zu versprechen. Daher wäre er, so meine zweite These, nicht grundsätzlich gegen moderne Medien im Unterricht. Er würde aber vielleicht schauen, ob sie dem Zweck einer Bildung für alle entsprechen und ob sie dazu angetan sind, die Verhältnisse derer, die keinen Zugang zu Bildung haben, zu erleichtern (vgl. ebd., S. 182). Aus dem trichterförmigen Eingießwissen, das Comenius ablehnte, ist mittlerweile ein Downloadwissen geworden, mit dem er auch keine Freude hätte. Bereitgestellte Suchmaschinen ordnen ja das Wissen vor. Man muss, so Schaller, lernen sie zu nutzen. Wie soll die Auswahl der Ergebnisse sinnvoll überschaut werden, wie kann sie pädagogisch kritisch beurteilt werden? Für Schaller bedarf es „daher einer erneuten Auslegung der Forderung des omnino, ihrer pädagogischen Rehabilitation mit neuen Denkmitteln“ (ebd., S. 182). Hier muten uns Comenius und Schaller eine Ernüchterung zu, die unbegrenzte Informationsvielfalt birgt Gefahren. Man wird wohl Komenskys Einwände „ernst nehmen müssen, auch wenn wir seinen Empfehlungen nicht mehr wörtlich folgen können“ (ebd., S. 183). Die angestrebte Ordnung der Welt wird durch enzyklopädisches Vielwissen nämlich notorisch unterlaufen (vgl. Breinbauer, 1998, S. 50 f.).

Für unsere Überlegungen aber ist zusammenfassend deutlich geworden, dass – so meine dritte These – jenseits allgemein-pädagogisch, erziehlicher Überlegungen der beiden exemplarisch ausgesuchten Klassiker kein medienpädagogisches Neues erkennbar wird. Weder mit sokratisch-platonischer noch mit comenianischer Betrachtungsweise entsteht ein medienpädagogisches Proprium, das über klassische bildungstheoretische Begründungsfiguren hinausweisen würde. Einer Selbst-Illuminierung der technischen Machbarkeiten (Schulen ans Netz) steht immer noch ein einsames, im Denken selbsttätiges Subjekt gegenüber, das im Durchgang durch dia-logisches (Vermittlung) Lernen (Aneignung) erkenntnis-, urteils- und wahrheitsfähig werden muss. Hier wird deutlich, dass die Rede vom „digitalen Lernen“ inhaltsleerer „Marketing-

sprech“ ist (vgl. Lankau, 2017). Dieser individuelle Bildungsprozess, einen anderen gibt es nicht, steht im Dienst einer ethischen Selbsterziehungsaufgabe, die nicht an ein Medium abgetreten werden kann. Mit anderen Worten: Die Wahrheitsprüfung des Gelernten kann nicht mit demselben Medium, von dem man Informationen bezieht, vorgenommen werden. Dies ist im Dialog aufgehoben, der sich zwischen Lern- und personaler Lehrperson ereignet. Bleibt diese Prüfungsmöglichkeit aus, so ist einer Manipulation und Indoktrination Tür und Tor geöffnet. Mit Sicherheit kann man auch davon ausgehen, dass unsere Daten möglicherweise nicht sicher sind.

Das angeeignete Wissen, so Schaller, soll nicht nur zur Verbesserung der eigenen Welt eingesetzt werden, sondern einen solidarischen Beitrag zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse insgesamt leisten. Schaller meint abschließend, einen Bogen vom ‚omnino‘ zu seiner Pädagogik der Kommunikation (PdK) spannend, dass *„die ihnen den Spielraum des Denkens gewährende Achtsamkeit auf andere („omnino“) als humanes Kriterium pädagogischer Kommunikation erinnernd wachgehalten wird und leitend bleibt. Dann mag man getrost ‚alle‘, ‚alles‘, lehren“* (Schaller, 2007, S. 184). Dem ist wohl zuzustimmen.

In einem nächsten Schritt sollen Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zu Wort kommen. Ich komme zu Punkt drei.

### 3.

Die Ergebnisse einer bildungstheoretisch verortbaren qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung konzentrieren sich naturgemäß weder auf den Nachweis von behavioristischen Ursache-Wirkungsgeschehnissen noch sind sie motivationspsychologischen Wirkungsmodellen abgesehen. Die vorfindlichen Relationsgefüge sind im Gegensatz zu letzteren nämlich immer noch fallbasiert und damit kontingent. Ziemlich präzise fasst Andreas Gruschka die Problematik fehlschlagender Aneignung und Vermittlung zusammen. Die dargelegten generalisierten Befunde sind auch im Lichte der hier verhandelten Problematik eines „digitalen“ Lernens hochinteressant:

Gruschka registriert eine übermäßige Didaktisierung der Inhalte, die so leicht gemacht werden, dass die Sache tendenziell verschwindet. Er ortet dies in der fehlenden Eigenständigkeit der Lehrpersonen als Didaktiker. Die Lehrpersonen zeigen nichts mehr. *„Die Verweigerung des Zeigens bezieht sich gleichermaßen auf einen lehrerzentrierten wie einen schülerzentrierten Unterricht“* (Gruschka, 2013, S. 281). Der weitverbreiteten Aufforderung ans Selber-Tun in speziellen Sozialformen des Unterrichts verselbständigt sich nicht selten zu einer Aktivität für sich, anstatt der Sache näher zu kommen. Ein weiterer Grund für die Langeweile und Pointenlosigkeit im Unterricht nennt Grusch-

ka das schnelle Abbrechen der Sacherschließung, das überflüssige Fragmentieren der Prozesse und das Verpassen möglicher Anschlüsse, die auf die Zeitabstinenz der Lehrpersonen zurückgeführt werden kann. Die Folge davon sind Arbeitsformen, die dem Präsentieren mehr Beachtung schenken, als dem sacherschließenden Erkennen, weil nur das präsentiert werden kann, was in den Materialien bereits vorgegeben ist. Selten wird im Unterricht methodisch auf die Grundlagen eingegangen, auf denen die Sache fußt, der Verbindung von Anschauung und Begriff wird wenig Beachtung geschenkt, was zum Teil daran liegt, dass immer weniger Lehrpersonen didaktisch mit der Sache firm sind. Dies führt auf der Lernerinnenseite dazu, dass diese dies auch nicht mehr lernen können. Im Unterricht wird zunehmend die distinkte Lehre auf Basis der Fachlichkeit durch Medialität ersetzt. Recherchieren im Internet als Verfahren der Informierung und Informationsweitergabe haben zur Folge, dass das, was weitergegeben wird, zufällig zustande kommt (vgl. Gruschka, 2013, S. 280–281).

Der letzte Punkt des hier kurz referierten Befundes scheint im Kontext von Platon und Comenius die neuzeitliche unterrichtswissenschaftliche Götterdämmerung der sogenannten digitalen Bildung zu werden. Wenn nun angenommen werden kann, nicht muss, dass hervorragende Lehre nicht selbstverständlich sein dürfte, so kann auch rückgeschlossen werden, dass durch Hinzufügung medialer Lernprogramme die Qualität der Lehre nicht automatisch gehoben werden kann. Ganz im Gegenteil, diese „Qualität“ wird noch zusätzlich unterlaufen, weil die personale Lehrperson der medialen Lehrperson didaktisch immer folgen muss (vgl. Sünkel, 1996, S. 161 ff.). Die mediale Lehrperson tritt als Lernprogramm oder Avatar samt digitalem Algorithmus<sup>3</sup> auf, die ein individualisiertes Lernen vortäuschen. Die personale Lehrperson wird zum Lernbegleiter und Zuschauer der von der medialen Lehrperson gesteuerten Prozesse. *„Aber selbst wenn sich das Ich spielerisch mit virtuellen Identitäten ausstattet sowie mit fingierten Körpern in einer simulierten oder imitierten Welt agiert und dies als individuelle Freiheit erlebt, hat es nicht länger sämtliche Fä-*

---

3 Vor mehr als 120 Jahren wurde der Begriff der herbartianistischen Lern-, Buch- und Drillschule von der Reformpädagogik geprägt. Es ist durchaus denkbar, dass man eines zukünftigen Tages mit derselben Verachtung über die digitale Schule sprechen wird, wie man es bis heute über die historische Buchschule macht. Am Rande bemerkt, aber nicht unwesentlich, ist folgende These: Diese Fehlform des 19. Jahrhunderts ist nie wirklich didaktisch überwunden worden. An der Charakteristik der herbartianistischen formalstufenunterrichtlichen Buchschule ändert sich phänomenologisch gar nichts, wenn man das Buch durch ein Computerprogramm ersetzt. Man änderte ja lediglich die Medien und nicht das formale Stufensystem. Das dürfte im Überschwang der technoiden Faszination digitaler didaktischer Möglichkeiten schlichtweg übersehen werden. Anders gewendet: Zwischen dem Algorithmus des Lern-Programms und einem formalstufenbasierten Buchunterricht, wie er tagtäglich abgehalten werden dürfte, besteht somit eine nicht zu unterschätzende Familienähnlichkeit.

*den in der Hand, sondern ist in der Hand der Fäden, die von sehr unterschiedlichen Händen gespannt werden. [...] Gepaart mit den anderen Technologien der Sichtbarkeit, wird der gläserne Mensch zur Realität* (Meyer-Drawe, 2008, S. 38). Mit dieser Wendung, die mit Käte Meyer-Drawe offensichtlich wird, kann nun in einem letzten Schritt auf die Leerstelle Ethik aufmerksam gemacht. Damit schafft man sich aber neue Probleme. Nämlich diejenigen, die man noch dazu nicht lösen kann. Ich komme zum kurzen Schluss.

#### 4.

Lernen und Bildung werden heute beinahe kritiklos als selbstreferenziell, selbstgesteuert und selbstreguliert angesetzt (dazu kritisch Heid, 2002). Von so viel Wertschätzung für das „Selbst“ konnte man in Zeiten der Fremdbestimmtheit des Lehrens und Lernens und in Zeiten didaktischer Modelle wirklich nur träumen. Musste man also bis in die 2000er Jahre noch lernen, was die Lehrperson für eine Lernperson als Aufgabe vorsah, so änderte sich dies mit dem Paradigmenwechsel von der Lehr- auf die Lernseitigkeit des Unterrichts (vgl. Agostini, Risse & Schratz, 2018). Von nun an musste das Subjekt die Verantwortung für seinen Lernprozess mit aller Konsequenz selbst übernehmen, dies ist bekannt. Bei genauem Blick änderte sich aber gar nicht so viel. Die Aufgaben wurden dabei immer schon ins Material verlegt, aus dem die Lernperson die Reihenfolge und den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe selbst bestimmen konnte. Sie konnte aber nicht über die Arbeit an sich selbst bestimmen. Mit der Hinzunahme digitaler Lernprogramme wird Lernseitigkeit nun zum radikalen Lernvertrag, aus dem es kein Entrinnen, weil überwacht, und keine Täuschungen des Lehrers mehr gibt, weil es keinen enttäuschbaren Lehrer mehr gibt. Man muss nämlich vorher zustimmen, ob man dem Programm erlaubt, sich von ihm unterrichten zu lassen, damit es dann auf dieses Subjekt zugreifen kann. Wer alleine lernt, übt und sich dabei für ein digitales Lernprogramm entscheidet, mit wem eigentlich ist diese Lernperson noch im Dialog? (Ist da jemand?) Die Schattenbilder der digitalen Höhle sind allgegenwärtig. Der Weg aus ihr heraus, könnte das Abschalten des Systems sein. Die Antwort der Schule auf die Digitalisierung der Gesellschaft wäre demnach die eines moratorium-ähnlichen „digital detox“, bis man weiß, was alles im Spiel ist. Die Schule und ihre Lehrpersonen müssten es sich zur Aufgabe machen, den Digitalkonzernen, den Stiftungen und den Softwareproduzenten ihre Vorstellung von Bildung entgegenzuhalten. Sie dürfen sich das Lernen und Erziehen nicht aus der Hand nehmen lassen. Das Medium der versachlichten Kritik wäre der Höhlenausgang, ohne zwangsläufiges Abschalten der Systeme und das unaufgeregte „omnino“ des Comenius. „Keine Angst“, würde er uns zurufen, „ihr versäumt

doch nichts, schon gar nicht eure Zukunft“. Der so schulisch und universitär gebildete Mensch könnte rousseauistisch von der Schulbank in die digitale Welt zurückkehren und diese ohne Gefährdung seiner selbst und anderer nutzen. Die Schule und Universitäten haben demnach die Pflicht, das kennen wir, als Problemproduzenten zu wirken, also Probleme zu benennen, für die es keine Lösungen geben wird.

Die Digitalisierung aller Lebensbereiche ist zunächst kein pädagogisches, sondern ein technisches Problemfeld. Die Schule ist ein Ort der Erziehung, in ihr werden ethische Fragestellungen problematisiert, nicht gelöst. Ethik, wie Reichenbach sagt, ist keine Disziplin, sondern eine Praxis, in der man Denken lernt, die einen nachdenklich macht oder Gedankenlosigkeit aufzeigen hilft. Schulen und Universitäten sind die Orte der Diskurse und der Praxis. Diskurse können uns ins Dilemma führen. Wir können sie nicht lösen und wissen, dass wir Fehler machen werden (vgl. Reichenbach, 2013, S. 52 ff.). In diesem Bild von Schule und Universität gibt es keine Kundinnen und Kunden. In der Schule und Universität muss in diesen Fragen parrhesiastisch Wahrheit gesprochen werden. Die Dinge des digitalen und analogen „orbis pictus“ müssen richtig und wichtig sein und dürfen sich ihrer Überprüfbarkeit durch das erkennende Subjekt nicht entziehen. Diese Überprüfung wäre die Hinterbühne einer digitalen Didaktik. Die unbedachte und ungewollte Datenprostitution der Lernperson muss gestoppt werden, bevor sie überhaupt noch flächendeckend möglich wird.

Deleuze spricht von Befreiungen und Unterwerfungen, die einem in jedem System widerfahren können. Der medienpolitische Diskurs wird um eine Klärung der Frage nicht herumkommen, ob der Mensch noch eine Signatur hat oder zur Chiffre wird, ob die Schule noch maulwurfsmäßiges Einschließungsmilieu oder schon entgrenzte Schlange ist. Der medienpädagogische Diskurs aber wird sich die Frage gefallen lassen müssen, wie er mit den anthropologischen Zumutungen umgeht, denen sich das lernende Subjekt durch digitale Medien ausgesetzt sieht. Deleuze dazu: *„Der Übergang von einem Tier zum anderen, vom Maulwurf zur Schlange, ist nicht nur einer vom Regime, in dem wir leben, sondern auch in unserer Lebensweise und unserer Beziehungen zu anderen. Der Mensch der Disziplinierung war ein diskontinuierlicher Produzent von Energie, während der Mensch der Kontrolle eher wellenhaft ist, in einem kontinuierlichen Strahl, in einer Umlaufbahn. Überall hat das Surfen schon die alten Sportarten abgelöst“* (Deleuze, 1995, S. 258).

Surft da jemand?

## Literatur

- Adorno, T. W. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Agostini, E., Risse, E. & Schratz, M. (2018). *Lernseits denken*. Hamburg: AOL.
- Breinbauer, I. M. (1982). *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien: WUV.
- Breinbauer, I. M. (2009). *Philosophische Methoden der Bildungswissenschaft*. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/30735092-Skriptum-vo-ue-philosophische-methoden-in-der-bildungswissenschaft-hermeneutische-und-kritische-methoden.html> [08.07.2020].
- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik [1657]*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deleuze, G. (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In G. Deleuze (Hrsg.), *Unterhandlungen 1972–1990* (S. 254–262). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fischer, W. (1996). Pädagogik und Skepsis. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (S. 16–28). Bd. 2. Hohengehren: Schneider.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten*. Opladen: Budrich.
- Heid, H. (2002). Problematik der Empfehlung, pädagogisches Denken und Handeln an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik* (S. 90–108). Weinheim: Juventa.
- Krautz, J. & Burchardt, M. (2018). *Time for Change*. Verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege> [28.10.2018].
- Lankau, R. (2017). *Kein Mensch lernt digital*. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nüse, R. (1995). *Die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus*. Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir*. Seelze: Kallmeyer.
- Schaller, K. (2007). Unsere multimediale Bildungslandschaft unter dem kritischen Blick des J.A. Comenius. In: B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik* (S. 177–184). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schopf, H. (2005). Das Höhlengleichnis. *Heilpädagogik*, 48 (3), 15–22.
- Schopf, H. (2018). *Tagungsbericht „Ökonomisierung und Digitalisierung“*. Verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege> [28.10.2018].
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts*. Weinheim: Juventa.