

Pongratz, Ludwig A.

Digitalisierung und Neoliberalismus als Problemfelder der Erwachsenenbildung

Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 4, S. 17-21



Quellenangabe/ Reference:

Pongratz, Ludwig A.: Digitalisierung und Neoliberalismus als Problemfelder der Erwachsenenbildung - In: Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 4, S. 17-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259949 - DOI: 10.25656/01:25994

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259949>

<https://doi.org/10.25656/01:25994>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

schwerpunkt

» Digitalisierung und Neoliberalismus als Problemfelder der Erwachsenenbildung

Kaum ein pädagogischer Bereich steht so sehr unter Innovationsdruck wie die Erwachsenenbildung. Allerdings gerät mit dem Anspruch, up to date zu sein und ‚mit dem Wind‘ zu segeln, allzu leicht in Vergessenheit, dass man auch ‚gegen den Wind‘ kreuzen kann. Sobald die Erwachsenenbildung sich von vorherrschenden sozioökonomischen und technologischen Trends in Beschlag nehmen lässt, steht der aufklärend-kritische Impuls, der sie seit ihren Anfängen kennzeichnet, in Gefahr unterzugehen. Am Zusammenspiel von Digitalisierung und Neoliberalismus in der Erwachsenenbildung lässt sich dies leicht zeigen. Man kann die entsprechenden Konsequenzen an vier Kernmarken aktueller Erwachsenenbildung umreißen; sie lauten: konstruktivistisch – selbstgesteuert – kompetenzorientiert – vernetzt.

I. Die konstruktivistische Wende

Die konstruktivistische Wende in der Erwachsenenbildung, die sich während der neunziger Jahre vollzog, fällt nicht zufällig mit dem Aufstieg des Neoliberalismus zusammen. Beide partizipieren voneinander, was allerdings erst dann in den Blick tritt, wenn man die wissenschaftstheoretischen Grundlagen genauer in den Blick nimmt. Den Ausgangspunkt unserer kritischen Überlegungen bildet dabei die durchaus bestreitbare Prämisse des Radikalen Konstruktivismus, der menschliche Erkenntnisapparat sei operational und informationell geschlossen. Er könne genau genommen gar keine

Erfahrungen machen, denn im Rahmen seiner neuronalen Prozesse ‚konstruiere‘ er lediglich ‚Wirklichkeitsfiktionen‘, die ihm dazu verhelfen, sich in seiner kontingenten Umwelt zu erhalten bzw. sein Überleben zu sichern.

Mit der Rede von ‚Wirklichkeitsfiktionen‘¹ werden die Grenzen zwischen ‚science‘ und ‚fiction‘ fließend. Digitalisierungsprozesse machen diese Grenzziehung zweifellos schwieriger. Dass wir uns zunehmend in fiktionalen Bild- und Klangwelten bewegen, dass uns so genannte ‚Trolle‘ oder ‚social bots‘ mit manipulativen Botschaften überhäufen und ‚agenda setting‘ betreiben, besagt jedoch noch nicht, Realität und Fiktion seien ununterscheidbar geworden. Dies gilt zumindest, so lange man der forschenden These, das Bewusstsein könne über seine Umwelt nichts in Erfahrung bringen, nicht folgt. Könnten ‚lebende Systeme‘ nämlich tatsächlich lediglich ‚Wirklichkeitsfiktionen‘ produzieren, bliebe unerklärlich, wie sie ein hinreichend angepasstes Verhalten hinsichtlich ihrer Umwelt entwickeln können. Weil sie dies aber können, müssen Konstruktivisten einen Mechanismus finden, der die Quadratur des Kreises erlaubt: nämlich in eine



Prof. Dr. Ludwig A. Pongratz

Universitätsprofessor i. R.

Arbeitsgebiete:
Allg. Pädagogik/
Bildungsphilosophie/
Erwachsenenbildung

<http://www.ludwig-pongratz.de>

¹ Vgl. Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt 40 (1/2), S. 89.

Interaktion mit anderen ‚Systemen‘ bzw. der Umwelt zu treten, ohne mit ihnen ‚in Wirklichkeit‘ zu interagieren (denn aus konstruktivistischer Perspektive interagiert das System genau genommen nur mit seinen eigenen Zuständen). Der Terminus *technicus*, der diese paradoxe Leistung sicherstellen soll, lautet ‚strukturelle Kopplung‘. Mit ihm soll die reine Immanenz der Binnenperspektive des Gehirns aufgebrochen werden. Dies geschieht dadurch, dass es im Innern des erkennenden Organismus möglich sein soll, einen Außenstandpunkt einzunehmen. Anders wäre der Begriff der Selbstbeschreibung – der ja den klassischen Begriff des Selbstbewusstseins ersetzen soll – auch nicht verständlich. Erst die Vorstellung eines externen Beobachters, der gleichzeitig weiß bzw. in Erinnerung behält, dass er ‚eigentlich‘ ein operational und semantisch geschlossenes System ist, lässt all die Paradoxien entstehen, mit denen Konstruktivistinnen ihre Leserinnen und Leser überraschen – besonders jene berühmte ‚Entdeckung‘, mit der der Radikale Konstruktivismus sich effektiv in Szene setzt: ‚Wir erkennen, dass wir nichts erkennen.‘²

Die Behauptung, ‚lernende Systeme‘ seien ‚blind‘ und von außen unerreichbar, müsste konstruktivistisch inspirierte Erwachsenenbildner eigentlich in Ratlosigkeit stürzen. Stattdessen aber nehmen sie die behauptete ‚Blindheit‘ des Systems zum Anlass, das Ende aller pädagogischen Manipulationen zu verkünden: Weil niemand in ‚lernende Systeme‘ eingreifen könne, deshalb seien sie frei. Mit dieser Autonomie brauchen Didaktiker dann nur noch umgehen – denn sie ist bereits da wie die unbefleckte Empfängnis. Erwachsenenbildung soll und kann den Umgang mit dieser unhintergehbaren Autonomie lediglich organisieren: Sie wird zur ‚Angebotsinstanz‘ gegenüber einem ‚autopoietischen System‘, das nimmt, was es nimmt, verweigert, was es verweigert, und aus alledem macht, was es macht. „Autopoietische Systeme können von außen nicht ‚instruiert‘ werden“, schreibt etwa Siebert.³ Im Klartext heißt das: Der systematische Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen ist aufgelöst. Lernprozesse erscheinen unter konstruktivistischer Perspektive letztlich unkalkulierbar. Siebert charakterisiert sie als „eigensinnig, eigenwillig, sprunghaft, unberechenbar.“⁴ Damit korrespondiert eine Vorstellung von Lehre, die Konstruktivistinnen gern als Gespür, Ahnung oder ‚Fingerspitzengefühl‘ umschreiben. Daran ist eigentlich nichts neu. Die Einsicht, dass jede gelungene Lehre ‚pädagogischen Takt‘ erfordert, zählt zum bewährten Fundus pädagogischer Tradition. Neu aber ist das Vokabular, mit dem die erwachsenenpädagogische Aufgabenstellung umrissen wird.

II. Selbststeuerung als Ich-Schleife

Lehren wird eine Managementaufgabe, die sich um das abwechslungsreiche und effektvolle Arrangieren von Lernsituationen, ‚Driftzonen‘ oder ‚Lern-

umwelten‘ bemüht. In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Erwachsenenbildung eine ‚Ermöglichungsdidaktik‘.⁵ Ihr Ziel besteht darin, ‚Subjektivierungspraktiken‘ zu fördern und funktional abzusichern. Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren – Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr – tauchen als neue Mittel auf, um die Individuen in gouvernementale Strategien einzubinden. Diese Strategien suchen sich der Einzelnen zu bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln. Sie verwickeln sie auf diese Weise in endlose ‚Ich-Schleifen‘.⁶

Um diese ‚Ich-Schleifen‘ in Gang zu halten, propagieren Bildungsunternehmen derzeit die Kommerzialisierung von Bildung in Form eines kontrollierbaren, geschlossenen Systems von Lernschritten mit Rückkopplungsschleifen. ‚Big data‘ – komplexe Technologien zum Sammeln und Auswerten riesiger Datenmengen – veranlassen z.B. Protagonisten des Bertelsmann-Konzerns, eine ‚digitale Bildungsrevolution‘ auszurufen. Die neueste Version der ‚brave new digital world‘ geht davon aus, dass alle Lernenden in absehbarer Zeit „nicht nur Smartphones haben, sondern regelmäßig verschiedene Lese- und Überwachungsgeräte nutzen, die mit Such-, Lokalisierungs- und Aufzeichnungsfunktionen etc. ausgerüstet sind und komplette Verhaltensprofile [...] liefern können. Diese Gerätschaften und Programme können dann von klein auf zur Verhaltenssteuerung eingesetzt werden.“⁷ Komplexe Algorithmen sollen es möglich machen, individuelle Lernpakete, deren Inhalt und Tempo sich fortlaufend anpassen lässt, für jeden eigens zu schnüren. Man kann dies durchaus als Revival des Skinner’schen Behaviorismus und des programmierten Lernens lesen, allerdings auf technologisch fortgeschrittenem Niveau. Doch sollte man den Fehlschluss vermeiden, es ginge dabei lediglich ums Lernen. Ähnlich wie bereits Skinners Programm sich als umfassende Kontroll-Technik präsentierte, erweisen sich eLearning oder Mobile Learning als ‚Tracking‘-Strategien, die alle Aktivitäten im Netz als ‚Spuren‘ registrieren und speichern, um sie zu einem ‚digitalen Ich‘ zu verdichten.

Um den Widerstand gegen diese neueste Variante einer ‚Technology of Human Behavior‘ möglichst gering zu halten, kommt ihr eine spezifische Regierungstechnik zu Hilfe, die als ‚Strategic Policy-Design‘ bezeichnet wird. Sie soll Menschen einen ‚Nudge‘ – also einen ‚Schubs‘ – geben, das zu wollen, was sie sollen. Man kann das zum Beispiel durch eine bestimmte ‚choice architecture‘ erreichen, indem man Klienten oder Konsumenten Fragen so stellt, „dass diese die von der Regierung bzw. den Anbietern von Waren gewünschten Antworten

² Vgl. Pongratz, L. A. (2009): *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*, Paderborn (2. überarb. Aufl.), S. 61ff.

³ Siebert, H. (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus*, Neuwied, S. 36.

⁴ Siebert, H. (1997): *Sind wir lernfähig, aber unbelehrbar?*, in: *Zeitschrift für berufliche Umweltbildung* 3/4 1997, S. 10–12.

⁵ Vgl. Arnold, R./ Siebert, H. (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Hohengehren.

⁶ Vgl. Han, B.-C. (2016): *Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*, Frankfurt/Main, S. 10.

⁷ Radtke, F.-O. (2015): *Erziehungsmacht Ökonomie*, in: *Pädagogische Rundschau* 6/2015, S. 622.

⁸ S. o. A., S. 619.



geben.“⁸ Man kann dies aber auch durch ‚peer pressure‘ erreichen, indem man ‚Rankings‘ vom Organisationen oder ganzen Ländern erstellt, die dann als ‚Suboptimalitätsdiagnosen‘ gelesen werden. In dieser Weise fungieren etwa die PISA-Tests, die vom neu entstandenen, weltweit operierenden Unternehmen Pearson Education inzwischen in 60 Ländern durchgeführt werden.

Unternehmen wie Pearson Education rechnen mit großen Gewinnen, doch rechnen sie scheinbar nicht mit den Grenzen der Digitalisierung von Bildung. Denn „kein Mensch lernt digital“⁹. Oder genauer: Man kann beim Lernen zwar digitale Medien zu Hilfe nehmen, der Bildungsprozess selbst aber bleibt ein selbstreflexives Geschehen, das sich technologischer Steuerung entzieht. Gerade deshalb gewinnt das ‚Strategic Policy-Design‘ zunehmend an Gewicht. Es trägt dazu bei, mit Hilfe manipulativer Techniken genau die Momente im Bildungsprozess stillzustellen, die der Steuerungsabsicht widerstreiten. Am besten gelingt dies, wenn die Gesteuerten dazu angeregt werden, sich selbst zu steuern. Die ‚Neue Steuerung‘ ist in ihrem Kern Selbst-Steuerung, d.h. das Selbst wird zugleich zur steuernden wie gesteuerten Instanz. Selbstorganisation bedeutet unter diesen Voraussetzungen keineswegs Mündigkeit, sondern den Zwang, fremden Steuervorgaben ‚freiwillig‘ zu folgen. Die Rückkopplungssysteme, die zum Markenzeichen des neoliberalen Umbruchs seit den neunziger Jahren avancierten, zehren allesamt vom Homöostase-Prinzip, das gleichsam zum Urgestein des Liberalismus zählt. Der Neoliberalismus transformiert und radikalisiert diese Figur

selbsttätiger Ausdifferenzierung und Höherentwicklung, um daraus ein globales politisches Programm zu schmieden.

III. Vom Aufklärungspostulat zur Kompetenzorientierung

Der Glaube an die Homöostase, an das sich ausbalancierende System, ist ein Produkt des neuzeitlichen Rationalismus. Entsprechend ist z. B. Kant davon überzeugt, der Aufstieg der Menschheit bediene sich des ‚Mechanismus der Antagonismen‘, also des Konkurrenzmechanismus des Liberalismus. Gleich Adam Smith setzt Kant auf ein soziales System, in dem die ihren Nutzen verfolgenden Einzelnen einander so weit einschränken, dass daraus „selbst für ein Volk von Teufeln (wenn sie nur Verstand haben)“¹⁰ ein vernünftiges Ganzes entsteht.

Die Hoffnungen der Aufklärer, dass der Liberalismus dem ‚Prinzip des Guten‘ zum Durchbruch verhelfe, erfüllten sich in der Folgezeit jedoch nicht. Vorangetrieben von tief greifenden Krisen – erinnert sei an die frühe Weltwirtschaftskrise 1857, die Gründerkrise 1873, den Ersten Weltkrieg 1914–1918 und die Weltwirtschaftskrise 1929 – formierte sich im 19. und 20. Jahrhundert unter dem Stichwort ‚soziale Marktwirtschaft‘ ein fragiler Komplex aus marktliberalen und sozialstaatlichen Elementen, der die fortlaufende Krisendynamik austarieren sollte. Die Krisen selbst aber nahmen kein Ende.

Bereits nach der großen Depression Ende der zwanziger Jahre machten sich daher Wirtschaftswissenschaftler daran, ‚die Wirtschaft‘ mithilfe naturwissenschaftlicher und statistischer Modelle zu

⁹ Lankau, R. (2015): Gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Digitalisierung als De-Humanisierung, URL: http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/11/lankau_digitaldehuman.pdf, S. 9 (zuletzt aufgerufen am 19. 8. 2019).

¹⁰ Kant, I. (1795): Zum ewigen Frieden, Werke, Bd. VI, hrsg. von Weischedel, Wilhelm, Frankfurt/Main 1964, S. 224.

analysieren. Sie verhalfen schließlich ökonometrischen Verfahren zum Durchbruch, „die numerische Indikatoren für wirtschaftliche Entwicklungen benutzen und solche Konstrukte wie das [...] Brutto-Sozial- bzw. später Brutto-Inlandsprodukt (BIP) hervorbrachten.“¹¹ Die Ökonometrie hätte ihren umfassenden Einfluss auf die Wirtschafts- und Finanzpolitik allerdings nicht gewinnen können, „wäre ihr Aufstieg nicht mit einer weitgehenden Digitalisierung der Wirtschaftswissenschaften einhergegangen. Das mit der Datenverarbeitung verbundene Versprechen ist die Berechenbarkeit auch chaotischer sozialer Systeme einschließlich der Märkte. Mithilfe moderner Informationstechniken und gigantischer Datenverarbeitungskapazitäten sollen [...] Risiken mit Wahrscheinlichkeitskalkülen [...] unter Kontrolle gebracht werden können.“¹²

Offensichtlich begleitete den Aufstieg datenbasierter Wirtschaftswissenschaften das Sicherheitsversprechen, auch unter unkalkulierbaren Bedingungen noch kalkulieren zu können. Vor allem nach dem Ende des kalten Krieges bzw. nach der Wiedervereinigung 1990 wurde der Glaube an die Allmacht der Algorithmen politisch wirksam. Die Rede von ‚der Ökonomie‘ bezeichnet seitdem längst nicht mehr nur eine wissenschaftliche Disziplin, sondern eine Art Gesinnungs- oder ‚Glaubensgemeinschaft‘. Diese Glaubensgemeinschaft verbindet eine ernüchternde Einsicht (nämlich: Die kapitalistische Krisendynamik ist und bleibt fragil und instabil ...) mit einer aufmunternden Perspektive (... aber wir können das Unkalkulierbare kalkulierbar machen ...) und einem nachdrücklichen Appell (... wenn uns regelmäßig und zeitnah alle verfügbaren ökonomischen Daten zur Verfügung stehen). Das Generieren der Daten aber setzt permanente Rückkopplungsschleifen voraus, die idealerweise selbsttätig operieren. Es ist diese Denkweise, welcher der Neoliberalismus schließlich zum Durchbruch verhilft. Er verlangt, pädagogische Prozesse ‚in Form‘ zu bringen und nach Maßgabe der neuen Ökonomie umzugestalten.

Der Erfolg pädagogischer Maßnahmen soll durch eine dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) nachgebildete pädagogische Gesamtrechnung ausgewiesen werden; genau dafür steht das Kürzel PISA. Es kann nicht verwundern, dass die PISA-Tests von der gleichen Organisation (nämlich der OECD) initiiert wurden, die auch das BIP-Ranking seiner Mitgliedsstaaten erstellt. „Um das ‚Bruttoinlandsprodukt‘ des Bildungssystems darstellen zu können“, erläutert Radtke, „brauchte man ein Medium, in dem die Leistungen der Schulen gemessen, quantifiziert und verglichen werden können. Es musste gleichsam eine pädagogische Währung erfunden werden. Die OECD-Gesamtrechnung benutzt an seiner Stelle *Kompetenz*. Es sind Skalierungen und Vergleiche in diesem Medium, die Auskunft über die Leistungsfähigkeit des Systems geben sollen.“¹³

‚Kompetenz‘ fungiert seit Einführung der PISA-Tests gewissermaßen als das ‚Geld‘ des Bildungssektors. Kein Wunder, dass seitdem im Bildungsbereich alles auf Kompetenzgewinn angelegt ist. Übersetzt man also den Kompetenzbegriff mit ‚Bildungswährung‘, dann avanciert der Kompetenzdiskurs gleichsam zum Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes, der den Neoliberalismus, die Ökonomisierung der Bildung und den Radikalen Konstruktivismus miteinander verknüpft. Ihre theoretische Inspiration beziehen die gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse dabei vor allem aus biochemischen und neurologischen Modellen, die dem Gehirn einen besonderen, paradigmatischen Platz einräumen. Der zentrale Terminus, um den sich gegenwärtig zahlreiche (erwachsenen)pädagogische Diskurse drehen, lautet entsprechend: ‚Netzwerk‘.

IV. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft

Wirft man einen kritischen Blick auf dieses Diskursfeld, wird schnell deutlich, dass das Gehirn als eine Art ‚Erkenntnisapparat‘ thematisiert wird, der an die Stelle rückt, die ehemals dem erkennenden, d.h. kritisch reflektierenden Subjekt zukam. Dieser Wechsel – die Objektdefinition des erkennenden Subjekts – wird von Neurobiologen kaum problematisiert und eher überspielt. Doch sind durchaus Zweifel angebracht, ob sich Bewusstseinsinhalte und neuronale Repräsentationen so einfach über einen Leisten schlagen lassen. Wenn von einer ‚Repräsentation in Neuronenpopulationen‘ oder von ‚kortikalen Karten‘ die Rede ist, verbleibt die Begriffsbildung ganz im Feld der Biochemie oder Neurobiologie. Bewusstsein erscheint in dieser Perspektive lediglich als Epiphänomen biochemischer Prozesse. Die Differenzierung zwischen empirischer Gegenstandsbeschreibung und phänomenologischem Bewusstsein wird dabei von einer verführerischen Analogie unterlaufen: Das Bewusstsein, so suggerieren diese Überlegungen, fungiere als eine Art ‚Bildschirm‘. Das Bewusstsein erscheint also als Funktion und Folge einer spezifischen neuronalen Organisation. Bei dem Neurobiologen Roth klingt das dann so: Unter „bestimmten physikalisch-chemisch-physiologischen Bedingungen tritt Geist und Bewusstsein notwendig auf.“¹⁴ Roths forschende These unterschlägt die Nicht-Reduzierbarkeit unterschiedlicher (physikalischer, funktionaler, intentionaler) Erklärungsebenen: Geist und Bewusstsein lassen sich gerade nicht auf biochemische Inputübertragungen an Synapsen reduzieren. Denn tragfähige Erklärungsfiguren können immer nur „von oben nach unten“¹⁵ und nicht umgekehrt aufgebaut werden. D.h. wir müssen stets mit den Begriffen der jeweils höheren Ebene beginnen, um Prozesse der niedrigeren Ebene zu beschreiben. Neurobiologen hingegen schlagen gewöhnlich den umgekehrten Weg ein. Dabei wechselt unter der Hand

¹¹ Radtke, F.-O. (2016): Das Bruttobildungsprodukt. Politische Arithmetik im Erziehungssystem, in: Casale, R./Koller, H.-C./Ricken, N. (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische, Paderborn, S. 71.

¹² S. o. A., S. 72.

¹³ S. o. A., S. 77.

¹⁴

¹⁵



die Erklärungsebene: Anstatt von ‚kortikalen Karten‘ ist unversehens von ‚geistigen Leistungen‘ die Rede. Gehirnaktivitäten werden dann so beschrieben, ‚als ob‘ das Gehirn ‚Subjekt seiner Vollzüge‘ sei: Das Gehirn ‚delegiert‘, ‚analysiert‘, ‚strukturiert‘, ‚interpretiert‘, ‚bildet Muster und Regeln‘, so dass der Eindruck entsteht, Gehirn und Subjekt seien identisch. Oder genauer: Das Gehirn wird mit einer spezifischen Subjektfigur in eins gesetzt. Es wird zum unüberbietbaren, quasi-natürlichen Modell der Selbststeuerung und Selbstoptimierung. Es liefert das Paradebeispiel für das unermüdlich aktive, vernetzte, unternehmerische Selbst.¹⁶ Überspitzt formuliert: Am Gehirn könnten sich alle ein Beispiel nehmen – hätten sie nicht bereits eins. Umso wichtiger wird es, dieses Humanvermögen zu entwickeln und ‚am Laufen‘ zu halten. Damit gewinnt der Rekurs aufs Gehirn etwas Verpflichtendes und Unausweichliches.

In der Bedeutung, die neuronalen Netzwerken derzeit zugeschrieben wird, spiegelt sich der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. ‚Vernetzt‘ zu sein ist

mehr als eine Frage des technischen Equipments; es wird zu einer Lebensfigur. Allerdings handelt es sich bei netzbasierten Communities „um eine extrem reduzierte Repräsentation von Sozialität“¹⁷. Daher wächst mit dem ‚Leben im Netz‘ auch die Skepsis gegenüber den neuen Kontrollregimes. ‚Vernetzt‘ zu sein, reaktiviert „die Gefangenen-Metaphorik von ‚fesseln‘ und ‚einfangen‘“¹⁸. Sie provoziert Widerstand; unklar aber ist, welche Chancen Versuche zum Aus- und Unterbrechen tatsächlich haben. Wer den Zweifel am ‚vernetzten Leben‘ wach halten will, braucht eine gesellschaftstheoretisch fundierte Kritik. Ihr fiele die Aufgabe zu, das zu differenzieren, was aktuelle (erwachsenen)pädagogische Theorie- modelle unterschiedslos zusammenspannen. In der theoretischen Gleichschaltung von Natur und Geist, Gehirn und Bewusstsein kündigt sich ein Wandel der Vergesellschaftungspraxis an: die umfassende Integration der Menschen in permanente Kontrollprozeduren und Rückkopplungsschleifen.

V. Von der Wiederholungsschleife zur Unterbrechung

Einen Ausstieg aus den Endlosschleifen des Testing, Ranking und Controlling werten neoliberale Ökonomen als Sakrileg. Nichts könnte sie besser als ‚Glaubensgemeinschaft‘ charakterisieren als die Dogmen und Ewigkeitspostulate, die den einmal eingeschlagenen Weg unumkehrbar machen sollen: einmal PISA, immer PISA; einmal TiSA, immer TiSA (Trade in Services Agreement). Wer sich solchen Regimes widersetzen will, braucht Mut – einen Mut, der sich nicht allein mit Kants ‚sapere aude‘ begnügt, sondern eine experimentelle Praxis inspiriert, die den Raum der Gegenwart nach Möglichkeiten veränderter (und verändernder) Erfahrungen abtastet. Gerade Grenzerfahrungen erweisen sich als Movens der Kritik. Ihnen müsste die Erwachsenenbildung Raum geben. Dann könnte aus dem aktuellen Krisenszenario eine neue Kraft entspringen: die Kraft, an die Grenze zu gehen, an den Grenzen zu sein, dort also, wo die Einbrüche bedrohlich, die Aufbrüche möglich und die Einsichten nötig sind. Für die Erwachsenenbildung im Neoliberalismus würden dann neue Kennmarken leitend; sie lauten: solidarisch – widerständig – kritisch.

¹⁴ Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? in: Zeitschrift für Pädagogik 4/2004, S. 499.

¹⁵ Schumacher, R. (2006): Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? in: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn, Freiburg, S. 14.

¹⁶ Vgl. Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst, Frankfurt/Main.

¹⁷ Rühle, T. (2017): Die Software sozialer Medien, in: Schmidt, J.-H./Tadicken, M. (Hrsg.): Handbuch soziale Medien, Wiesbaden, S. 326.

¹⁸ Karcher, M. (2015): SchülerIn als Trivialmaschine, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, 20, S. 115.

» schwerpunkt – Souverän und ohnmächtig in digitalen Zeiten

Ludwig A. Pongratz

Digitalisierung und Neoliberalismus als Problemfelder der Erwachsenenbildung 17

Je mehr sich die Erwachsenenbildung von sozioökonomischen und technologischen Trends in Beschlag nehmen lässt, um so mehr tritt ihr aufklärend-kritischer Impuls, der sie seit ihren Anfängen kennzeichnet, in den Hintergrund. Am Ineinandergreifen von Digitalisierung und Neoliberalismus im Feld der Erwachsenenbildung lässt sich dies beobachten.

Andreas Mayert

Digitalisierungsfolgen für die Arbeitswelt – und was allgemeine Erwachsenenbildung damit zu tun hat 22

Mit Digitalisierung werden teils Heilserwartungen, teils Ängste vor Arbeitsplatzverlusten verbunden. Zu beobachten ist hingegen neben einer zunehmenden Polarisierung des Arbeitsmarkts in gute und miese Jobs, dass Unternehmen Big Data nutzen, um Fähigkeiten von Arbeitnehmern jenseits formaler Bildungsabschlüsse auf die Spur zu kommen. Der Gesetzgeber geht hingegen den gegenteiligen Weg, nur noch berufliche Erwachsenenbildung zu fördern. Das ist rückschrittlich und geht an den künftigen Erfordernissen der Arbeitswelt vorbei.

Jan-Hinrik Schmidt

Soziale Medien – Bühnen der Selbstinszenierung oder Raum authentischer Identitätsarbeit? 27

Fördern soziale Medien mehr die Selbstinszenierung oder helfen sie mehr dabei, sich selbst authentisch auszudrücken? Beides kann stimmen, wie der Beitrag aus kommunikationssoziologischer Sicht erläutert: Die Selbstdarstellung in sozialen Medien ist eine Praxis, Norm und Kompetenz zugleich. Sie wird durch Medientechnologie und soziale Regeln gerahmt, aber eben nicht vorherbestimmt.

Sebastian Lerch

Subjektorientierung in digitalen Lebenswelten?
Neue Herausforderungen und Möglichkeiten für die erwachsenenpädagogische Arbeit am Selbst 31

Innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Orientierung am denkenden und handelnden Subjekt ein zentrales Prinzip der Programmarbeit, Organisationsentwicklung und Verbandspolitik. Gegenwärtig verändert die Digitalisierung die Lebenswelten der Subjekte gravierend. Was dies für die erwachsenenpädagogische Arbeit und ihren Anspruch der Subjektorientierung bedeutet, möchte der Beitrag beantworten.

Thomas Hartmann

Junge Erwachsene und das Bildungs- und Teilhabepotential digitaler Medien 35

Digitale Medien sind fester Bestandteil unseres Alltags. Gerade zwischen den Generationen führt ihre Nutzung aber immer wieder auch zu Konflikten. Oft sehen sich junge Menschen mit dem Vorwurf konfrontiert, Medien nur zu konsumieren, anstatt sie produktiv zu nutzen. Dass diese Perspektive allenfalls einen Teil der Wahrheit ausmacht, zeigen Medienwettbewerbe für Kinder und Jugendliche.



» editorial

Steffen Kleint

Liebe Leserinnen und Leser, 3

» aus der praxis

Katina Tietke

Digitalisierung in der Familienbildung: Der Anfang ist gemacht!..... 6

Janina Stiel

Bildung als Schlüssel zu mehr digitaler Teilhabe im Alter 8

Stefanie Laurion, Birgit Berg

„Resonanzräume für Sinnsucherinnen“ –

Ein Blended-Learning-Angebot aus Niedersachsen 10

Magdalene Martensen

Religiöse Kommunikation in der evangelischen Familienbildung –

ein Blick in die Praxis 12

Wolf-Dieter Scheid

Wir sind ein virtuelles Mehrgenerationenhaus..... 14

» europa

Ulrike Jahn

TCA: Auf dem Weg zum erfolgreichen Projekt in Erasmus+ 16

» einblicke

Andreas Seiverth

Subjektorientierung 39

Ute Müller-Giebeler

Elternbildung als niedrigschwellige Erwachsenenbildung für alle 42

» jesus – was läuft?

Hans Jürgen Luibl

Oh happy end..... 40

» service

Filmtipps 45

Publikationen 46

Veranstaltungstipps 54

Impressum 58