

Schriften zur Medienpädagogik 56

Zwischen Utopie und Dystopie

Medienpädagogische Perspektiven für die digitale Gesellschaft

Angelika Beranek
Sebastian Ring
Martina Schuegraf(Hrsg.)

Schriften zur Medienpädagogik 56

Dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend danken wir für die Förderung des vorliegenden Bandes.

Herausgeber

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e.V.

Anschrift

GMK-Geschäftsstelle
Oberstr. 24a
D-33602 Bielefeld
Fon: 0521.67788
Fax: 0521.67729
Email: gmk@medienpaed.de
Website: www.gmk-net.de

Für namentlich gekennzeichnete Beiträge sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich.

Redaktion: Angelika Beranek, Sebastian Ring, Martina Schuegraf, Tanja Kalwar
Lektorat: Tanja Kalwar
Einbandgestaltung und Titellillustration: Katharina Künkel

© kopaed 2020
Arnulfstraße 205
80634 München
Fon: 089.68890098
Fax: 089.6891912
Email: info@kopaed.de
Website: www.kopaed.de

ISBN 978-3-86736-586-4
e-ISBN 978-3-86736-595-6

Martina Schuegraf
Bildung für alle
Gedanken zu einer Hochschule¹ der Zukunft

Eine Hochschule oder Universität ohne Professor*innen, wie wäre das? Es gäbe weniger Theorieinput, weniger Expertise in bestimmten Fachbereichen, weniger langjährig aufgebautes Forschungs- und Erkenntniswissen, weniger Systematisierung und Kategorisierung vorhandener Erkenntnisse. Es gäbe aber auch weniger formalisiertes Wissen, welches gelernt und abgefragt wird, weniger Machtkämpfe um die vorherrschende Position, um entsprechend strategisch Forschungsmittel akquirieren und publizieren zu können, weniger vermitteltes, perpetuiertes Wissen durch so genannte Grundlagenwerke. Es gäbe mehr Raum für das Wissen und die Erfahrung Studierender, für Eigenverantwortung und Chaos im Lernprozess, für einen Bildungsprozess jenseits hierarchisierter und institutionalisierter Strukturen. Dieses kleine, unvollendete Gedankenspiel mag für die*den eine*n eher dystopisch, für die*den andere*n eher utopisch klingen, auf jeden Fall jenseits einer Vorstellung, wie Hochschule und Universität in der Gegenwart konstituiert sind. Eine Uni ohne Professor*innen ist genauso wenig zu denken wie eine Schule ohne Lehrer*innen. Doch mit den Institutionen ist zugleich ihre Position festgeschrieben, Professor*innen und Lehrer*innen lehren, Studierende und Schüler*innen lernen, erstere sind die Wissenden, letztere die mehr oder weniger Unwissenden.

Doch wie steht es um ein solches Verhältnis in einer Zeit, in der YouTube-Videos und -Tutorials zum Alltag von Kindern und Jugendlichen gehören, über Social Media Fachwissen verbreitet wird und das gerne auch von Gleichaltrigen oder Jüngeren? Was lässt sich überhaupt noch als *Wissen* deklarieren oder besser: Wer entscheidet darüber, was gewusst werden muss und welches Wissen überhaupt noch fachrelevant ist – und all dies in einer Welt, die einer steten Komplexitätssteigerung (vgl. Sutter 2014) unterliegt?

Intergenerative Bildung

Digitalität und Online-Medien sowie eine zunehmend individualisierte Nutzung stets neuer Technologien bis hin zu so genannter künstlicher Intelligenz (KI) und Algorithmisierung verändern Lernprozesse respektive Bildungsprozesse (vgl. Kokemohr 2007). Bildungstheoretiker*innen aus dem deutschsprachigen Raum beziehen sich zumeist auf Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff bzw. -theorie und formulieren von diesem aus-

gehend Revisionen und Modernisierungen (z.B. Koller 2012). Auch wenn eine solche Grundlegung durchaus nachvollziehbar und berechtigt ist, war in einer Berliner Ausstellung zu Wilhelm und Alexander von Humboldt einleitend treffend zu lesen:

„Doch das, was heute unter uns ist, hat oft mehr mit Mythen als mit der historischen Wirklichkeit zu tun. Wilhelm, so heißt es, war ein umfassender Bildungsreformer, dem wir das Gymnasium, die Berliner Universität und die wahre Idee von Bildung verdanken.“ (Tafel zur Ausstellung im Deutschen Historischen Museum Berlin)

Auch wenn es im vorliegenden Artikel nicht darum gehen wird, dies zu beurteilen, lässt sich dennoch die Frage stellen, was zeichnet Bildung aus bzw. wer entscheidet über Bildungsinhalte, -strukturen und -kontexte – oder um mit Foucault zu sprechen, wie legitimieren sich Macht und Sprecher*innenposition. In einer sich immer schneller wandelnden Welt aufgrund von technologischen Neuerungen, Klimawandel, terroristischen Ereignissen, Migrationsbewegungen, Epidemien und Pandemien ist Bildung gefragter denn je und gleichzeitig diversifiziert sie sich und wird vielfältig und komplex. Medien nehmen dabei eine entscheidende Rolle ein, sowohl als Technologie, aber auch als Unternehmen, welche den Bildungsmarkt (mit-)bestimmen (wollen). Bildungsprozesse werden schon lange nicht mehr allein von klassischen Bildungsstrukturen (Ministerien) und -institutionen wie Schulen, Hochschulen, Ausbildungsstätten entwickelt und angeboten, sondern ebenso in Selbstbildungsprozessen (vgl. Schuegraf/Wegener 2017) durch die sich Bildenden. Hierbei spielen Social Media-Plattformen mit ihren Influencer*innen und YouTuber*innen eine entscheidende Rolle. Denn um Bildungspotenziale in den Fokus zu rücken, sollte zwischen dem Bildungsstatus, also einem erreichten Bildungsstand bzw. einer Wissensakkumulation, und dem Bildungsprozess, der auch unabhängig von institutioneller und formaler Bildung stattfindet, unterschieden werden (vgl. ebd.: 36). Ersteres hebt in erster Linie auf Entwicklungs- und Bildungsergebnisse ab, welche u.a. in Schulen und Hochschulen gelehrt, abgefragt und (bspw. per Note) beurteilt werden. Prozesse, initiiert auch in Eigenregie, sind flüchtiger und inkludieren verstärkt ebenso „subjektive Bildungsprozesse“ (Sutter 2014: 72). Sutter betont dabei vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten, deren „einheitlicher (normativer) Orientierungsrahmen“ sich jedoch verflüssigt hat (vgl. ebd.: 80). Selbstgesteuerte, subjektive Bildungsprozesse sind in hohem Maße medial und durch partizipative Online-Medien ausgestaltet. Bildung entspringt so nicht mehr einer Idee – sondern vieler Ideen –, denn sie ist

vielfältig und divers, sollte partizipativ sein und in einer sich stets verändernden, komplexen Welt diskursiv konstituiert werden. Dies erfordert den Blick über die eigenen Grenzen hinaus und die Erschaffung von Möglichkeitsräumen oder auch Orten, in denen Bildung gemeinsam ausgehandelt wird und zugänglich ist für alle. (Für den Zugang von Bildung für Menschen jenseits der Eliten haben sich bereits die Brüder Humboldt eingesetzt.)

Begreift man Bildung im Sinne von Wissenskonstitutionen als einen Aushandlungs- und gemeinsamen Herstellungsprozess, impliziert dies, dass es keine rein unidirektionale, auf einen bestimmten Status rekurrende Wissensvermittlung mehr geben kann. Gleichzeitig trägt ein Aushandlungsprozess einer Welt Rechnung, in der sich Wissen rasant ändern kann und immer wieder neu generiert oder gar revidiert werden muss (wie die aktuelle Situation in der Corona-Pandemie gezeigt hat). Für die Hochschule bedeutet das konkret, dass sich Hochschullehrende und Studierende auf Augenhöhe begegnen sollten. Denn es gibt schon lange keine Universalgelehrten mehr und auch der umfassende Überblick über das eigene Fachgebiet ist kaum mehr möglich. Das bedeutet, mehr denn je braucht es Diskurse, die jedoch nicht nur statusgruppenbezogen (und fachintern) geführt werden, sondern die am jeweiligen Bildungs- oder Lernprozess Beteiligten miteinbeziehen sollten. Werden zu vermittelnde Inhalte gemeinsam erarbeitet, Studierende mit ihren Expertisen und Erfahrungen aus selbstgesteuerten Bildungsprozessen inkludiert, eröffnet dies einen Bildungsraum, in dem beide Seiten lernen und lehren, ihren Horizont erweitern und damit eine ko-konstituierende Entwicklung möglich wird. Röhl bezieht sich in seinem Artikel in diesem Band auf Riesinger, der hier von „Lehrnen“ spricht (Röhl 2020: 7). Gekennzeichnet wäre eine solche Hochschulbildung von hierarchiearmen Lernräumen, in denen Lehren und Lernen weniger durch Druck, Status und einen unidirektionalen Vermittlungsweg geprägt sind als vielmehr durch gleichberechtigte Wissenshorizonte, Austausch von Expertisen und die Anerkennung der Möglichkeit zur Selbstbildung.

Bereits in den obigen Ausführungen ist ein intergenerativer Bildungsgedanke enthalten, da nicht einseitig Studierende von Hochschullehrenden profitieren, sondern im Akt der gemeinsamen Wissensherstellung auch umgekehrt und in gegenseitiger Anerkennung. Eine so stark wandlungsfähige Welt, wie wir sie bereits seit Jahren erleben, ist nicht mehr davon geprägt, dass vor allem die jüngeren Generationen von den älteren lernen. Ein horizontales generatives Bildungsmodell hat sich spätestens mit dem ausgehenden letzten Jahrtausend in ein vertikales gewandelt. Insbesondere die technologischen Entwicklungen forcier(t)en diesen Prozess. Großeltern lernen von ihren Enkel*innen, wie man ein Smartphone bedient, und Enkel*innen

erfahren bspw. aus erster Hand von historischen Begebenheiten und daraus resultierenden Erfahrungen (für die Zukunft). Hochschule (und natürlich auch Schule) der Zukunft sollte ein Bildungs- und Begegnungsraum sein, in dem ein intergenerativer Wissensaustausch möglich wird. Schon heute gibt es an der Filmuniversität Babelsberg die „Kinderfilmuni“, welche Kinder mit Filmemacher*innen zusammenbringt. Solche Konzepte könnten erweitert werden, indem verschiedene Generationen zu Themen, Anliegen, Wissensfragen zusammenkommen und diese gemeinsam bearbeiten. Inkludiert wäre hier auch die Integration von Nicht-Akademiker*innen, wodurch ganz unterschiedliche Perspektiven möglich werden. Eine Hochschule, die auch als Begegnungsort für eine *Bildung für alle* fungiert, ermöglicht nicht nur kognitive Bildung, sondern Bildung in ganz polyvalenten Formen, welche für eine zukünftige Gesellschaft, will sie denn überleben, unabdingbar ist.

Fähigkeiten und Fertigkeiten

Um sich zukünftigen, immer unvorhersehbaren Herausforderungen (wie es COVID-19 gelehrt hat) stellen zu können, gilt es, die Diversifizierung von Wissen und Bildung ernst zu nehmen. Überdies umfasst Bildung viel mehr als Wissen, Kenntnisse und Expertisen. In einer zukünftigen Gesellschaft sind in besonderem Maße auch Fähigkeiten und Fertigkeiten gefragt, die nicht wie formalisiertes Wissen erlern- und abfragbar sind. Wie bereits Röhl in diesem Band schreibt, geht es nicht nur um die Fähigkeit, dazulernen. Neugier, disparate Informationen zusammenzubringen, mit Möglichkeiten zu spielen (um neue Räume zu eröffnen), Irritationen auszuhalten und kreativ zu werden, extrahiert er als die neuen Kernkompetenzen mit Bezug auf Laszlo Bock (vgl. Röhl 2020: 4). Denken bedeutet in diesem Sinne, nicht nur auf Wissen zurückzugreifen, sondern – wie im vorangegangenen Kapitel bereits angedeutet – grenz-, disziplin- und bereichsübergreifend zu denken, Wissen miteinander zu vernetzen und dabei die unterschiedlichsten Kontexte und Zugriffsmöglichkeiten zu berücksichtigen (siehe ausführlicher auch bei Röhl zum transversalen Lernen) und – das ist besonders herausstechend – Mut zur Lücke zu haben.

Doch nicht nur erweiterte kognitive Denkprozesse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten werden zukünftig immer virulenter und entscheiden über die Entwicklung von Gesellschaften, sondern im Besonderen auch die emotionale und Persönlichkeitsbildung von Menschen. Auch hier hat COVID-19 gelehrt, dass Solidarität und Gemeinschaft (über-)leben fördern können. Sinnstiftende Bildungsprozesse und weniger leistungs(punkte)orientierte Bildungsprozesse, wie sie derzeit an Hochschulen erfolgen, ermöglichen Diversität, Kreativität, gegenseitige Wertschätzung, Offenheit, Inspiratio-

nen, ein kollegiales Miteinander etc. Hierdurch entstehen Erfahrungs- und Erkenntnisräume, die der Heterogenität, Komplexität und dem Wandel von Gesellschaft in viel höherem Maße Rechnung tragen und intrinsisch problemlösungsorientiert motiviert sind.

Kollaboratives Arbeiten

Kollaboratives Arbeiten steht konträr zu hierarchischen Arbeitsformen. Aber was macht kollaboratives Arbeiten aus? Häufig wird Kollaboration (neben der mit dem Feind) mit Technologie verbunden oder gar gleichgesetzt. Kollaborative Tools ermöglichen das Zusammenarbeiten an einer gemeinsamen Sache (Papier, Projekt, Vorhaben u.a.). Solche Tools können bspw. spezielle Softwarelösungen sein, etwa kollaborative Systeme und Anwendungen, cloud-basierte Modelle oder auch Videokonferenztools. Doch kollaboratives Arbeiten geht über die reine Technologie hinaus und meint nicht nur die Technik, mit der gearbeitet wird, sondern ebenso die Art und Weise, wie Menschen miteinander zusammenarbeiten.

Kollaboratives Arbeiten an Hochschulen und Universitäten bedeutet im Anschluss an die vorangegangenen Kapitel, dass Wissen und Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der unterschiedlichen Statusgruppen (Lehrende, Studierende etc.) im Lernprozess gleichberechtigt behandelt werden; dass beide Seiten (und je nach Art der Lehrveranstaltung weitere Beteiligte) gemeinsam Lehr-/Lerninhalte abstecken, Arbeitsrahmen und Leistungserbringung formulieren und auf ein gemeinsames Ziel und/oder Endprodukt hin arbeiten. Dies ermöglicht Raum für alle Beteiligten, um ihre jeweiligen Expertisen einzubringen, voneinander zu lernen und ihre Wissens- und Lernhorizonte zu erweitern. Spätestens mit der Etablierung digitaler Technologien und den Online-Medien hat sich Bildung, wie oben beschrieben, verändert, flexibilisiert und diversifiziert. Dies wird in Zukunft mit allen noch anstehenden Herausforderungen weiter voranschreiten. Es werden immer mehr Menschen über ganz unterschiedliche Wissensbestände, Kenntnisse, aber auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen in einer immer vielschichtigeren und unübersichtlicheren Welt verfügen. Gerade dies erfordert ein gemeinschaftliches, kollaboratives Arbeiten, welches nicht durch eine einseitige Festlegung und Bewertung etwa durch Status und Hierarchieebene (z.B. Hochschullehrende benoten Studierende) erfolgt, sondern einer gemeinsamen Bewertungsfindung unterworfen ist – denn entscheidend ist der Bildungsprozess und nicht allein das Resultat oder Produkt.

Auf diese Weise entstehen Wissen und Bildung in einem gemeinsamen Prozess, dessen Gestaltung allen Beteiligten unterliegt und kollaborativ ge-

neriert wird. Auch die (Be-)Wertung des zu lernenden Inhalts kann sich je nach Kontext und Rahmenbedingung stets ändern oder erweitern, ebenso wie die Art der Vermittlung auf verschiedenste Tools und didaktische Methoden zurückgreifen kann, die Kollaborationen und einen gemeinsamen Bildungsraum ermöglichen, der, wie die aktuelle Krisensituation gezeigt hat, nicht örtlich gebunden sein muss. Denn in einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft bekommen Eigenverantwortung, gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen im Arbeitsprozess eine immense Bedeutung, um bevorstehenden Herausforderungen sinnvoll zu begegnen. So sollten zukünftige Hochschulen und Universitäten im Besonderen Bildungsräume sein, in denen laborartig Gesellschaft von *allen* Interessierten im Austauschprozess mitgestaltet werden kann.

Partizipative Forschung

Hochschulforschung, in den meisten Fällen Drittmittelforschung, lässt sich häufig auch als „Antragsabarbeitungsforschung“ bezeichnen. Da sich Drittmittelforschung verbunden mit dem entsprechenden Publizieren in (internationalen) Fachzeitschriften, welche fachspezifisch als hochkarätig (peer reviewed) gelten müssen, zu einem – wenn nicht gar *dem* – Gütekriterium entwickelt hat, wonach Ansehen, Ressourcen, Ausstattungen und ganze Wissenschaftler*innenkarrieren entschieden werden, ist kaum noch intrinsisch motivierte Forschung, welche einem eigenen Erkenntnisinteresse entspringt, möglich. Auch die Einbeziehung verschiedener, auch „unpopulärer“ gesellschaftlicher Bereiche geht dabei häufig verloren, da sich Forschung an Hochschulen in erster Linie auf Ausschreibungen durch entsprechende Geldgeber*innen konzentriert, welche somit die Bestimmungshoheit der Forschungsinhalte innehaben. Auch wenn hier im Vorfeld Expert*innengremien einberufen werden, um entsprechende Ausschreibungen zu lancieren, ist ein solcher Prozess von Inklusionen und vor allem Exklusionen bestimmt. Kriterien, die hier an Forschung angelegt werden, richten sich nach Mechanismen, die durch Macht und Exklusion und nicht durch Partizipation und Inklusion bestimmt sind. Dasselbe gilt für die Forschungsmittelvergabe. Ebenso wird diese nicht diskursiv, transparent und im kommunikativen Prozess herbeigeführt, sondern in verschiedenen Review-Verfahren, welche Objektivität und Neutralität gewährleisten sollen, jedoch stets subjektiv und am Forschungsmainstream orientiert sind. Durch die kurz – und natürlich vereinfacht – skizzierte Abhängigkeit von universitärer und Hochschulforschung wird deutlich, dass sich eine solche Forschung weniger an heterogenen, Diversität orientierten und komple-

nen gesellschaftlichen Entwicklungen orientiert (orientieren kann), um in den derzeitigen Hochschulforschungsstrukturen Bestand zu haben. Viele Fragen, welche für eine Gesellschaft, die sich in einem rasanten Wandel befindet, von Bedeutung sind, bleiben unsichtbar oder werden gar nicht erst gestellt, weil sie keine Fördererfolgsaussichten haben.

Empirische Forschung, welche die Gesellschaft im Blick hat, lebt durch die Personen, die sich beforschen lassen. Deshalb sollte in zukünftiger Hochschulforschung ein Bewusstsein dafür sensibilisiert werden, dass *weniger über* als *mit* Menschen Studien und Untersuchungen durchgeführt werden. Die partizipative Forschung verfolgt den Ansatz, dass Menschen, deren Leben, Arbeiten, Erfahrungen, Verhalten etc. erforscht werden, im Forschungsprozess mit einbezogen werden (siehe u.a. Unger 2014). Hierdurch entsteht zum einen eine stärker gesellschafts- und weniger machtorientierte Forschung und zum zweiten wird ein kollaborativer Erkenntnisprozess hergestellt. Der Forschungsprozess wird von allen beteiligten Personen geformt, entsprechend unterliegt die Wissensproduktion einer Ko-Konstruktion. Führt man den partizipativen Forschungsgedanken weiter und denkt ihn als kollaborative Forschung, umfasst das auch, dass nicht nur Forschende und Beforschte an einer kollaborativen Wissensproduktion arbeiten, sondern ebenso unterschiedliche beteiligte (Status-)Gruppen. Je nach Erkenntnisinteresse und -anliegen ermöglicht kollaborative Forschung, die Expertisen und Erfahrungen aller gleichberechtigt mit einzubeziehen, was umso mehr Sinn ergibt, je mehr sich die Lebens- und Wirklichkeitsräume von Menschen in Zukunft noch diversifizieren und vielfältiger werden.

Eine zukunftssträchtige Forschung setzt sich damit auseinander, dass sich Methoden, Ansätze, Vorgehensweisen flexibilisieren und kontext- sowie situationsabhängig sind. Wird der Forschungsprozess mit all seinen Beteiligten als Teil von Forschung begriffen, entspricht dies einer prozessorientierten Forschung (siehe auch Schuegraf zu „Performing Research“, 2008: 302f.), welche sich an Bedingungen und Begebenheiten, Situationen und Kontexten ausrichtet, im Prozess wandelbar ist und Strukturveränderungen mit einbeziehen kann, weitgehend ohne determinierende und exkludierende Machtdiskurse, die hemmend oder gar verfälschend wirksam werden können. Kollaborativ arbeitende Forschungsnetzwerke, welche durch Infrastrukturförderungen finanziert werden (sollten), gewährleisten zugleich Langlebigkeit und Nachhaltigkeit. Sie ermöglichen Partizipation und Inklusion im gleichberechtigten Wissenschaftsdiskurs durch Transparenz, Kommunikation und gegenseitige Wertschätzung aller Beteiligten im Forschungsprozess. Zudem sind sie durch flexible Forschungsstrukturen gekennzeichnet, die sich vielfältigen gesellschaftlichen Fragen widmen können.

Experimentieren und Scheitern

Ohne Scheitern, keine Entwicklung! In einer Gesellschaft, die durch „Leistung erbringen“ bis über individuelle Grenzen hinaus gekennzeichnet ist, hat Experimentieren mit dem Potenzial des Scheiterns nur wenig Raum. Doch im Scheitern liegt häufig das größte (Erkenntnis-)Potenzial.

Hochschulen der Zukunft fungieren als Erprobungs- und Erfahrungsräume zum Experimentieren und Scheitern, was bedeutet, auf allen Ebenen über die eigenen (vermeintlich sicheren) Grenzen hinauszutreten, ungewohnte Offenheit anderen Disziplinen, Schulen, gesellschaftlichen Akteur*innen etc. entgegenzubringen und eingefahrene, manifestierende Strukturen zu hinterfragen. Nur in der Offenheit entsteht Raum für Neues jenseits der erprobten Pfade, um zukünftigen Herausforderungen gewachsen sein und sich verstärkt an gesellschaftspolitischen Diskursen beteiligen und diese mitgestalten zu können. In Zeiten des globalen gesellschaftlichen Umbruchs, der Bedrohung von Menschen durch politische (Macht-)Verhältnisse und der Unsicherheit aufgrund technologischer Entwicklungen ist Wissenschaft dazu verpflichtet, sich aktiv mittels ihres Wissens und ihrer Erkenntnisse mit polyvalenten und heterogenen, auch widersprüchlichen und paradox wirkenden Positionen in gesellschaftliche Diskurse einzubringen. Diese in einen produktiven Aushandlungsprozess zu bringen, entspricht einer Zukunft, welche für den einzelnen unüberschaubar geworden ist.

Ebenso haben Hearings auf Professuren und die derzeitigen, teils Jahre andauernden Auswahlverfahren, welche immer häufiger am Ende gar eingestellt werden, längst ausgedient. Diese Verfahren verursachen immense Kosten und verbrauchen einen hohen Ressourcen- und personellen Einsatz, was am Ende ins Leere läuft. Besetzungen von Professuren dienen in ihrer heutigen Form der Machtmanifestation. Gezeigt werden dabei Performances, die Passgenauigkeit, (internationalen) Erfolg und Anpassungsfähigkeit suggerieren. Nach dem Motto: Der beste Schaulauf gewinnt! Auch die Ausschreibungen sind durch die Machtpositionen der Ausschreibenden gekennzeichnet. Es existiert kein Erprobungsraum für Visionen, kein Erfahrungsraum, der alle Beteiligten im Verfahren fordert und fördert sowie kein produktives Scheitern, geschweige denn ein Aushandlungsraum, in dem sich die verschiedenen Seiten gleichberechtigt begegnen können. In einer zukunftsfähigen Hochschule, welche die oben beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf allen Ebenen ernst nimmt, werden zeitlich angemessene, menschenachtende, Diversität herstellende, kollaborative und gesellschaftsorientierte Verfahren entwickelt. Eine Hochschule der Zukunft fördert professorale Netzwerke anstelle von Personen.

Hochschulstrukturen der Zukunft

Hochschulen gleichen häufig riesigen, unbeweglichen Tankern. Sie bedienen ihre eigenen, verwaltungsorientierten Strukturen stets aufs Neue und fordern das von jedem ihrer Mitglieder ein. Doch gesellschaftliche Entwicklung findet nur aus der Bewegung heraus statt. Nur in gegenseitigen Oszillations- und Austauschprozessen können Veränderungen, Neuerungen und Verschiebungen erfolgen, Prozesse (selbst-)kritisch hinterfragt oder neu angestoßen werden. Über all dem befördern derzeitige Hochschulstrukturen das Prekariat: Unbefristete Mittelbaustellen sind nahezu ganz abgeschafft, Professuren werden zunehmend befristet besetzt und unbefristete (verbeamtete) Professuren werden nur mit denjenigen besetzt, die genau solche Strukturen mittragen und sich in Machtdiskursen sowie Konkurrenzkämpfen verlieren. Dadurch wirken Hochschulstrukturen angst-, machtmisbrauchs-, überforderungs- und konkurrenzfördernd. Auf diese Weise formen sie auch die in ihnen Arbeitenden. Hochschulstrukturen stehen mittlerweile diametral einem freien Denken und Geist gegenüber. Sie ermöglichen immer weniger Raum, um nachhaltige, langlebige und von Drittmitteln unabhängige Forschung und Lehre zu gewährleisten. Evaluation ist das Schlagwort der Gegenwart: Studiengänge werden evaluiert, Lehrende werden von Studierenden evaluiert, Forschung wird von den Geldgeber*innen evaluiert etc. Die Unterwerfung unter permanente Regulierung, Kontrolle und Bewertung auf allen Ebenen manifestiert Strukturen, in denen Freiheit in Lehre und Forschung und entsprechende Begegnungs-, Kreativ-, Erfahrungs- und Erkenntnisräume kaum mehr möglich sind. Doch wenn nicht an Hochschulen, wo kann dann unabhängig von neoliberalen Entwicklungen, marktwirtschaftlichen Gesetzmäßigkeiten und kapitalistischen Mechanismen Forschen und Lehren ohne Ergebnisdruck, aber mit an Lebensfreude gekoppelten Erkenntnisoutput stattfinden? Ist es nicht Aufgabe der Hochschulen, „wahre Ideen von Bildung“ (um noch einmal obiges Zitat über Wilhelm von Humboldt ins Spiel zu bringen) zu ermöglichen?

Hochschulen der Zukunft schaffen Infrastrukturen, in denen langlebig und nachhaltig geforscht, gelehrt und gearbeitet werden kann, um in einen produktiven, ko-konstruktiven gesellschaftlichen Austausch zu treten. Zukünftige Hochschulen entwickeln sich zu Orten der Erkenntnis, Innovation, Aushandlung und Gesellschaftsvision und eröffnen damit einen Bildungsraum für alle (Interessierten). Gesellschaftliche, technologische, naturwissenschaftliche u.a. Entwicklungen unterliegen steten Bedingungs- und Kontextveränderungen, denen festgelegte, unbewegliche Strukturen nicht begegnen können. Die Komplexitätssteigerung von Gesellschaft erfordert dynamische und zugleich nachhaltige sowie langlebige Strukturen, welche sinnstiftend wirksam werden.

Vom Unvollkommenen lernen

Es braucht Mut! In einem TED-Talk über „The Power of Vulnerability“² („Die Macht der Verletzlichkeit“) unterscheidet die Forscherin Brené Brown *Tapferkeit* (bravery) von *Mut* (courage). Sie leitet das englische Wort „courage“ vom lateinischen „cor“ ab, was „Herz“ bedeutet und entsprechend darauf verweist, was Menschen „von ganzem Herzen“ sind. Im Verlauf ihres Talks wird deutlich, dass Menschen, die über ein positives Selbstwertgefühl verfügen, den Mut haben, unvollkommen („imperfect“) zu sein – und das aus vollem Herzen, wie sie es ausdrückt. Daraus folgert sie: Diese Menschen haben Mitgefühl mit sich selbst, sind gut zu sich selbst und können daher auch Mitgefühl mit anderen empfinden und gut zu anderen sein, denn wir können nicht mit anderen Mitgefühl haben, wenn wir mit uns selbst nicht gut umgehen können.

Was bedeutet das nun für einen Hochschulkontext? Erst in der Anerkennung der eigenen Unvollkommenheit kann auch die Unvollkommenheit der anderen anerkannt und ein Begegnungsraum geschaffen werden, welcher offen ist für das Un-Perfekte, das Un-Kontrollierbare, für Nicht-Wissen und Un-Gewissheiten. Dies entspricht zukünftigen Herausforderungen, die immer weniger von Menschen kontrolliert oder auch nur vorausgesagt werden können. Technologische Entwicklungen, Digitalisierung und KI sollen zwar suggerieren, Unwetter, zukünftige Entwicklungen, menschliches Verhalten etc. antizipieren, analysieren und vorausschauend absehen zu können, doch einen weltweiten Lockdown, wie wir ihn durch COVID-19 erlebt haben, hatte niemand vorausgesagt. Selbst bei der treffsicheren Wettervorhersage tun sich Apps häufig noch schwer.

Sich in der eigenen Unvollkommenheit der Ungewissheit der Zukunft zu stellen, ist eine der größten Herausforderungen, der Menschen begegnen lernen müssen. Wo kann das besser gelernt werden als in neuen Bildungsräumen und an alten alternierten Bildungsorten. Hochschulen entlassen Menschen, die bereits vorher, während des Studiums und in jedem Fall danach mit ihrem erlernten Wissen, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten die Welt formen, gestalten, bestimmen, weiterentwickeln, politisieren u.v.m. Deshalb ist es unabdingbar, wenn Menschen nicht in dystopischen Zuständen leben wollen, dass Bildungsorte der Zukunft, und dazu gehören Hochschulen, aussteigen aus Mühlen der Angst, Anfeindung, Konkurrenz und aus Machtdiskursen sowie -positionierungen. Eine lebbarere Zukunft erfordert Menschen, die in einem holistischen Sinne lernen, unvollkommen zu sein, über die eigenen Grenzen hinauszuschauen und sich kollaborativ mit dem Ungewissen zu verbinden.

In diesem Sinne kann auch der vorliegende Artikel natürlich nur unvollständig und unvollkommen sein. Er kann und soll jedoch zum Diskurs einladen.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff „Hochschule“ impliziert im Folgenden stets alle Hochschultypen wie bspw. auch Universitäten.
- 2 Siehe www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability/transcript#t-162167 [Stand: 05.08.2020].

Literatur

- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbstentwurf im Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röll, Franz Josef (2020): Bildung zwischen Utopie und Dystopie. In: Beranek, Angelika/Ring, Sebastian/Schuegraf, Martina (Hrsg.): Zwischen Utopie und Dystopie - Medienpädagogische Perspektiven für die digitale Gesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 56. München: kopaed (im Erscheinen). Abrufbar unter: www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2020/07/gmk56_roell.pdf [Stand: 11.08.2020].
- Schuegraf, Martina (2008): Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schuegraf, Martina/Wegener, Claudia (2017): Faszination YouTube. Social Media zwischen Bildung und Selbstbildung. In: TelevIZion: Neues Lernen?, Heft 30/2017/1, 36-40.
- Sutter, Tilmann (2014): Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, 71-90.
- Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Lizenz

Der Artikel steht unter der Creative Commons Lizenz **CC BY-SA 4.0**. Der Name der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung genannt werden. Wird das Material mit anderen Materialien zu etwas Neuem verbunden oder verschmolzen, sodass das ursprüngliche Material nicht mehr als solches erkennbar ist und die unterschiedlichen Materialien nicht mehr voneinander zu trennen sind, muss die bearbeitete Fassung bzw. das neue Werk unter derselben Lizenz wie das Original stehen.

Details zur Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>

Einzelbeiträge werden unter www.gmk-net.de/publikationen/artikel veröffentlicht.