

Digitale Hochschulbildung als Ausleuchten von Möglichkeitsräumen

Theoretische Anschlüsse an die empirischen Ergebnisse des Projekts DISTELL

Athanasios Tsirikiotis und Josephina Schmidt

An dieser Stelle stehen wir vor der Herausforderung, die im Material aufscheinenden Orientierungen mit theoretischen Konzepten zu vermitteln, die im gegenwärtigen Diskurs um (Hochschul-)Bildung geführt werden. In der Suche nach theoretischen Anschlüssen an die Ergebnisse laufen wir ständig Gefahr, das Neue der Rekonstruktion dem Alten, also dem state of the art der Theorie(n) unterzuordnen¹. Der interessantere Teil der Forschung liegt jedoch darin, Brücken zwischen den rekonstruierten Sinngehalten im Datenmaterial und theoretischen Konzepten zu schlagen und nach Anschlusspunkten zu suchen, um in der Verschränkung von Rekonstruktion und Theorie über bisherige Wissensstände hinauszudeuten und somit dem Anspruch an qualitative Forschung gerechter zu werden, etwas ›Neues‹ zu entwickeln (vgl. Strübing et al. 2018). Versuchen wir die Orientierungen Lehrender und Lernender in Bezug auf die Digitalisierung der Hochschulbildung zu verstehen, wird es notwendig, die von interviewten Personen antizipierten Möglichkeiten digitaler Medien mit einem Bildungsbegriff zu konfrontieren, der diese auch angemessen darzustellen vermag. Bildlich gesprochen entspricht das Vorgehen im folgenden Text der Begehung eines unbekannten Hauses. Der theoretisierende Raum, der sich an den empirischen Raum anschließt, erscheint dabei zunächst wie eine Kammer, ein Anbau, der noch nicht wirklich

1 So liegen in den erhobenen Daten u.a. auch Hinweise auf die Verschränkung des neo-liberalen Umbaus der Hochschulbildung und der Digitalisierung, z.B. in der Entgrenzung (zwischen Studienzeit und Freizeit) und Verdichtung (des Workloads), denen wir aber an dieser Stelle nicht nachgehen.

zum empirischen Raum gehören will, sich ihm jedoch anschließt. Diesen theoretischen Raum gilt es zunächst auszuleuchten, um herauszufinden, wie er ausgestattet ist. Befindet sich hinter der Empirie ein nicht isolierter kleiner Lagerraum, ein Hinterzimmer oder gar ein vollständig eingerichteter Saal, dessen Haupteingang, der nicht an unseren empirischen Raum grenzt, wir übersehen hatten? Dabei zielt dieses Erkunden auf die Entwicklung eines sozialwissenschaftlichen Bildungsbegriffs Digitaler Hochschulbildung. Dies vor Augen, wird es zunächst darum gehen, die Ergebnisse unserer Rekonstruktion zu verorten und nach Anschlüssen zu den bereits bekannten (siehe hierzu die Texte von Ketter und von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band) und den darüber hinaus möglichen Räumen zu beschreiben.

Nach einer Einführung in die Grundbegriffe transformatorischer Bildungstheorie (Koller und Oevermann) werden in diesem Kapitel die zentralen Aspekte der rekonstruierten Orientierung, die sich mit den Begriffen *Delegation* und *Bewährung* fassen lassen, mit den theoretischen Konzepten der *Interpassivität* (Pfaller), *Mimesis* (Ricoeur) und *Metapher* (Lacan) konfrontiert, um die Figur von Bildung als *Möglichkeitsraum* für Digitale Hochschulbildung auszuleuchten. Dies wird fortlaufend konkretisiert anhand bereits im Text von Schmidt und Tsirikiotis eingeführter und weiterer Beispiele aus dem Datenmaterial. Das Kapitel schließt eine technologiekritische Reflexion (Marcuse) ab, um die Risiken einer vereinseitigten Lesart der hier skizzierten Perspektive zu vergegenwärtigen.

Delegation und Bewährung als zentrale Aspekte der Orientierungen

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion der erhobenen Daten (siehe den Text von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band),² lässt sich die durch das For-

-
- 2 Wie im Text von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band dargestellt, handelt es sich bei den geteilten Orientierungen um eine Verschränkung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände (dokumentarische Methode), die nicht unvermittelt nebeneinander konzipiert werden. Bildungstheoretisch lassen sich die kommunikativen Wissensbestände als rationalisierte Krisenlösung beschreiben, als Routinen, die in das Handlungsrepertoire übernommen wurden. Hypothetisch wäre es den Subjekten möglich, dieses soziale, physikalische usw. Regelwissen zu versprachlichen. Durch die Versprachlichung der Regeln würde aber der Vollzug der Praxis verunmöglicht, da ihr Nutzen ja gerade in ihrer routinisierten Handhabung liegt. Erst wenn dieses Regelwissen in eine Krise gerät, wenn dieses Wissen begründungspflichtig wird – wie z.B. in

schungsprojekt DISTELL aufgeworfene Forschungsfrage nach der Bedeutung digitaler Lernelemente und Lehrformate (dLLs) für Hochschulakteur*innen an dieser Stelle vorläufig wie folgt beantworten: Die dLLs zugeschriebene Bedeutung entspricht ihren – bzw. den ihnen zugeschriebenen – Möglichkeiten zur Unterstützung der Bewältigung von Unsicherheit. Die rekonstruierten Orientierungen legen nahe, dass die Akteur*innen – sowohl auf subjektiver Ebene als auch auf Organisationsebene – in offenen Situationen dazu neigen, ihr Handeln an dem Handeln Anderer zu orientieren. Studierende sind aufgefordert, den Tafelanschrieb mitzuschreiben, sich also an den Wissensbeständen der Lehrperson zu orientieren, die Organisationen – nicht erst seit Pisa: was machen »die Finnen besser«? (Schaefers 2008: 229) – orientieren sich am Bewältigungshandeln anderer Organisationen usf. Vor diesem Hintergrund werden zwei zentrale Aspekte der Ergebnisse im Folgenden theoretisch auf ihre Anschlussfähigkeit an einen Transformation ermöglichenden Bildungsbegriff angefragt: ›Delegation bzw. Übertragung der Verantwortung an Medien und an ein raum-zeitlich in die Zukunft verlagertes und sich bewährt habendes Ich‹ und ›Ausrichtung bzw. Habitualisierung an einer bewährten oder Bewährung versprechenden Praxis Anderer‹. Wie im weiteren Verlauf auszuführen sein wird, verweist die Verschränkung beider Aspekte auf theoretische Berührungspunkte zwischen dem theoretischen Konzept der *Mimesis* und einem – Krisenbearbeitung und Bewährung berücksichtigenden – Bildungsbegriff, den wir im Anschluss zu entwickeln versuchen. Konkreter noch geht es uns um die Herleitung und Ausweisung bildungstheoretischer Grundannahmen, um die Elemente eines darüber hinausweisenden Begriffs Digitaler Hochschulbildung entwickeln zu können. Dies erscheint uns im Anschluss an Merle Hummrich (vgl. 2018) notwendig, um der Gefahr einer begrifflichen Unschärfe im Kontext qualitativer Bildungsforschung zu begegnen und einer Reduktion oder Tautologisierung des Begriffs entgegenzuarbeiten.

einer Interviewsituation – wird ihre Vorläufigkeit deutlich. Somit lässt sich von einem Zugleich von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen ausgehen, deren Differenzlinie eher im Grad ihrer Verallgemeinerbarkeit liegt, also der potentiellen sozialen Zustimmung unter Akteuren des Feldes.

Über den Begriff der Bildung

Im Folgenden versuchen wir – an das Paradigma rekonstruktiver Bildungsforschung anschließend – uns dem Begriff der Bildung erfahrungswissenschaftlich zu nähern und diese dabei als einen dialektischen und reziproken Prozess entlang des Begriffspaares *Krise* und *Routine* zu skizzieren. Dabei wird die Idee von Bildung als einer – selbsttätigen – Veränderung bzw. Aktualisierung der Beziehungen des Subjektes zu sich, Anderen und den Dingen aufgegriffen und versucht, Bildungsdiskurse Sozialer Arbeit und der Erziehungswissenschaften für Digitale Hochschulbildung fruchtbar zu machen. So verstanden, betrifft Hochschulbildung nicht nur Studierende, sondern alle Akteur*innen einer Hochschule und fokussiert Bildung als reziproken, handlungsdruckentlasteten Prozess der subjektiven Bearbeitung allgemeiner Strukturprobleme.

Historisch betrachtet stellt sich schon von Beginn institutionalisierter Bildung an die Vermittlung von Lerninhalten als ein zukunftsöffener Prozess der Begleitung – beziehungsweise Anleitung – bei der Herstellung von komplexen und reflexiven Orientierungsprozessen zu Selbst- und Weltkonstruktionen dar (vgl. Marotzki/Jörissen 2008), die in ihrer Praxis auf ein grundsätzliches *Technologieproblem* der Pädagogik trifft (vgl. Luhmann/Schorr 1982; Hollstein 2011). Obwohl sich das Erwirken von Veränderung eines komplexen Systems bzw. einer Lebenspraxis (Lernen) mittels Kommunikation (Lehren) historisch als anspruchsvolles Vorhaben herausstellte, überwog der gesellschaftlich erwartete Nutzen an Bildungseinrichtungen, nämlich die Vermittlung der notwendigen Fähigkeiten und Wissensbestände zur Reproduktion der jeweiligen Gesellschaftsformation.³ Die Auseinandersetzung mit dem Technologieproblem stellte Pädagog*innen vor die Aufgabe der Entwicklung von sogenannten »Technologieersatztechnologien« (Luhmann/Schorr 1982: 21), die den Erziehungsalltag unterstützen halfen. Die Frage nach geeigneten Vermittlungsmedien bzw. -methoden, wie sie gegenwärtig im Zuge der Digitalisierung an neue technische Möglichkeiten zur Einrichtung und Unterstützung von Off-und-online-Lehr-Lern-Szenarios gestellt wird, steht in historischer Kontinuität und erscheint aus dieser Perspektive als pädagogisches Dauerthema. Dessen Aktualität liegt aus unserer Sicht allerdings nicht in der Notwendigkeit einer überhasteten Antwort – im Sinne der

3 Hierzu wäre demnach auch die (Wieder-)Herstellung sozialer Ungleichheit zu zählen, zu deren Legitimation institutionalisierte Bildung ebenfalls ihren Beitrag leistet. (vgl. z.B. Althusser 1977)

Konstruktion besserer »Technologieersatztechnologien« (ebd.) – als vielmehr im Verstehen und zeithistorisch angemessenen Formulieren der Fragen, vor welchen Disziplin und Profession angesichts des Technologiedefizits stehen. Entsprechend lagern wir der Frage nach geeigneten Vermittlungsmedien an Hochschulen mit diesem Text die Diskussion darum vor, *was* Vermittlung bzw. Hochschulbildung meinen könnte, *wie* sich dieser Prozess angemessen beschreiben lässt und *wozu* Vermittlung bzw. Hochschulbildung dienen kann bzw. soll.

Deutlich wird die Relevanz eines Begriffs von ›Bildung‹ für diesen Vermittlungsprozess dann, wenn wir ihn zunächst vom Begriff des *Lernens* abgrenzen. Während *Lernen* auf »die Aneignung und Beherrschung vorgegebener Praktiken und vorgegebenen Wissens« (Oevermann 2009: 36) zielt, fokussiert der *Bildungsbegriff* – sowohl in aktuellen Diskursen als auch bereits in der Theorie-tradition von Humboldts – das selbsttätige, Autonomie konstituierende Bewältigen von Krisen (ebd.: 36–37). In der Dialektik von Krise und Routine verortet lässt sich festhalten, dass Bildung auf das selbsttätige, zukunfts offene – somit krisenhafte – Herbeiführen neuer Erfahrungen abzielt, während Lernen die Überführung von – i.d.R. vorgegebenen – Wissensbeständen in alltägliche Praxis meint. »In der Routine macht man keine neuen Erfahrungen, man wendet sie darin nur an.« (ebd.: 37) Vorhandenem Wissen muss dabei eine Krise, ein An-die-Grenzen-Kommen der bisherigen Routinen vorausgegangen sein: »Wissen ist das Ergebnis einer Krisenlösung, gehört also zur Sphäre von Routinen, die sich entweder schon bewährt haben oder deren Bewährung aussichtsreich erwartet wird.« (Oevermann 2006: 97). Diese Idee stellt keinesfalls die Vermittlung handlungspraxisrelevanter Kulturtechniken infrage oder fordert jede*n dazu auf, »das Rad neu zu erfinden«. Vielmehr liefert diese These einen Hinweis darauf, dass der Bildungsbegriff auf einen Horizont jenseits der Funktionalisierung Bezug nimmt.

Zur Erläuterung der Zukunftsoffenheit und Dynamik von Bildung rückt Hans-Christian Kollers Konzept transformatorischer Bildungsprozesse in den Blick, das von Hummrich folgendermaßen aufgegriffen wird: Unter transformatorischen Bildungsprozessen fasst sie »subjektive Bildungsprozesse, die einen Wandel im Sinne einer Statustransformation oder alltagstypischer Krisenerfahrungen [...] in sich tragen.« (Hummrich 2018: 198) Auf Irritation basierend, werden transformatorische Bildungsprozesse als um Negation – um Adornos Begriff des Nichtidentischen – zentriert und somit der Ver zwecklichung immer auch entzogen, beschrieben. Bildung basiert hiernach auf der Transformation einer in Krise geratenen bzw. in Krise gebrachten Routine

und ist darin anschlussfähig an Winfried Marotzkis Definition, die Bildung im Spannungsfeld der Herstellung von Bestimmtheit und der gleichzeitigen Eröffnung und Aufrechterhaltung von Unbestimmtheitsmomenten skizziert (vgl. Marotzki 1990; Marotzki/Jörissen 2010), im Sinne der Vermeidung einer langfristigen Totalisierung der diskursiven Herstellung von Wirklichkeit (vgl. Tsirikiotis 2022).⁴

Hochschulbildung erscheint infolgedessen einerseits als Unterstützung bei der Herstellung – vorläufiger – handhabbarer Praktiken zur Gestaltung bzw. Bewältigung des (privaten, beruflichen, gesellschaftlichen usw.) Alltags, für die das Wissen über Kulturtechniken, gesellschaftliche Notwendigkeiten und Alternativen erforderlich ist (Lernen). Zugleich ist sie Bestandteil eines lebenslangen, zukunfts offenen Prozesses, der im wechselseitigen Austausch von Subjekt und Welt verläuft und auf Autonomie und mündiger Partizipation an Gesellschaft zielt (Bildung). Das dialektische Zugleich – Bildung und Lernen, Krise und Routine, Besonderes und Allgemeines – scheint im Begriff der *Lebenspraxis* auf. Diese skizzieren Detlev Garz und Uwe Raven im Anschluss an Oevermann als »Einheit des Lebendigen bzw. als *Lebenseinheit*« (2015: 26), die die aktive und kreative Gestaltung des Lebens Einzelner oder Gruppen von Menschen bezeichnet. Im Zentrum steht dabei das Subjekt als »Synthese körperlich-physischer, psychischer, sozialer und kultureller Potenziale, die die menschliche Form zu einer Sonderform des Lebendigen macht.« (Ebd.) Während Tiere ihre Lebenszeit innerhalb einer eng gesetzten »genetisch determinierten ›Biogrammatik‹« (ebd.) nur begrenzt frei gestalten können, trat die menschliche Gattung durch die Entwicklung der Sprache aus diesem engen, Handlungsspielraum begrenzenden Zusammenhang aus. Aus der »biogrammatischen Determination« (ebd.: 27) weitestgehend losgelöst, ließen

4 Diese Denkbewegung zeigt sich anschlussfähig an eine linkshegelianische Theorietradition der Frankfurter Schule, deren zentrale Bezugspunkte Theodor W. Adornos »Negative Dialektik« (vgl. Adorno 1966_2003a) und dessen Konzept der Subjektkonstitution ausmachen. »Die Schlüsselposition des Subjekts in der Erkenntnis ist Erfahrung, nicht Form« (Adorno 1966_2003a: 752). Adorno lehnt eine naive Konzeption von Selbst und Welt ab, die ein Erkennendes (Subjekt) unterstellt, das einem Erkenntnisgegenstand (Objekt bzw. Gesellschaft) gegenübersteht und schlägt stattdessen einen dialektischen Begriff einer Subjekt-Objekt-Beziehung, eines In-Beziehung-Stehen, vor. Zwischen Selbst und Welt vermittelt die Erfahrung. Dem liegt ein Verständnis von Subjekten bzw. Lebenspraxen zu Grunde, welches ihre Dynamik zwischen Entscheidungsmöglichkeiten und Begrenzungen durch Regelmäßigkeiten sieht, die Bildungsprozesse aller Hochschulakteur*innen in den Blick nehmen lässt.

sich Verhaltensspielräume zu soziogramatisch strukturierten Handlungsspielräumen gestalten. Mittels der Sprache wurde die erfahrbare Welt des Hier und Jetzt um eine »hypothetische Welt der Gedanken und Vorstellungen« (ebd.) und dem Bewusstsein um Vergangenheit und Zukunft – des einzelnen Subjekts sowie der Gattung – erweitert. Zwar bleiben die Subjekte dennoch an Möglichkeiten und Grenzen ihrer »biologisch-genetischen Ausstattung« (ebd.) verwiesen. Das Lebenspraxis reproduzierende Handeln jedoch folgt »sozialisatorisch vermittelten (universellen sowie historischen) Regelsystemen gemäß einer entwicklungsoffenen, d.h. sich historisch verändernden ›Soziogrammatik‹« (ebd.). Es lässt sich also zusammenfassen:

»Menschen haben deshalb eine Lebenspraxis, weil sie sich nicht biogramatisch determiniert verhalten müssen, sondern weil sie über soziogramatisch strukturierte Handlungsspielräume verfügen.« (Ebd.)

Die Eröffnung der Handlungsspielräume – und damit die teilweise Befreiung aus dem »Zwang biologischer Gesetzmäßigkeiten« (Garz/Raven 2015: 27) – geht allerdings einher mit einem neuen Zwang: dem Entscheidungszwang, der sich aus der eröffneten Fülle an Möglichkeiten ergibt. Über Handlungsspielräume zu verfügen setzt schließlich das Vorhandensein mehr als einer Handlungsoption voraus. Die Fähigkeit, angesichts der Vielfalt an Möglichkeiten nicht determinierten Mustern folgend zu handeln, setzt Entscheidung voraus, die zum Wählen einer Handlungsoption und Schließen einer oder mehrerer anderer führen. Wir begegnen an dieser Stelle Oevermanns Definition der Lebenspraxis »als widersprüchliche[r] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung« (Oevermann 2008a: 19), welche er entlang dreier Krisentypen erläutert. Während in der *traumatischen Krise* (1), die Überforderung der bis dahin etablierten Routinen einer Lebenspraxis angesichts eines unvorhersehbaren – positiven oder negativen – Ereignisses und zugleich die Unmöglichkeit »nicht nicht reagieren« (Oevermann 2008a: 9) zu können, ein Handeln provozieren, entlang dessen sich Natur- und Leiberfahrungen des Subjekts konstituieren (ebd.: 18), lässt sich die *Entscheidungskrise* (2) als deren Gegenpol beschreiben. Dieser »Prototyp von Krise überhaupt« (ebd.: 19) ist gekennzeichnet durch den Entscheidungszwang, der aus dem Vorhandensein von alternativen Handlungsmöglichkeiten resultiert, »zwischen denen eine rationale, begründete Entscheidung zwischen ›richtig‹ und ›falsch‹ sich nicht konstruieren lässt« (Oevermann 2014: 63). Aus der Zukunftsoffenheit dieser Situation resultiert auch der Entscheidungszwang, der in einem dialektischen Spannungsverhältnis zur Begründungsverpflichtung

steht, gemäß derer sich die ins Offene hinein getroffenen Entscheidungen erst noch in der Praxis – als angemessen – zu bewähren haben. Der Typus der *Krise durch Muße* (3) unterscheidet sich laut Oevermann von den anderen beiden nun dahingehend, dass sich dieser gerade in vom Handlungsdruck entlasteten Situationen beobachten lässt, in denen sich eine Lebenspraxis einem Gegenstand unter der »Bedingung einer müßigen Wahrnehmung« (Oevermann 2008a: 18) nähert, wodurch »die Wahrscheinlichkeit exponentiell zunimmt, an ihm überraschende, unerwartete Sachverhalte wahrzunehmen. In dieser Krisenkonstellation stellen sich ästhetische Erfahrungen einer mimetischen Akkommodation an unbestimmte bzw. unbekannte Erfahrungsdaten her.« (Oevermann 2014: 64) Vom Entscheidungsdruck enthoben und in einem Zustand, in dem die Erfahrungen an den Dingen nicht mehr akut vermittelt werden müssen, kann sich die Lebenspraxis dennoch der Notwendigkeit der Bestimmung dieser Erfahrungen nicht gänzlich entziehen, wodurch der Typus *Krise durch Muße* die Möglichkeit eröffnet, »daß wir an einem sonst bekannten Gegenstand etwas Neues, Überraschendes entdecken, daß wir nun, ob wir wollen oder nicht, bestimmen müssen.« (Oevermann 2008a: 18–19)

Das Interesse an der Krisenbearbeitung durch die Subjekte eröffnet eine Perspektive auf Bildungsprozesse, die den Blick auf Autonomie bildende Transformationen der bis zum Eintreten der Krise relevanten Handlungsrou-tinen freigibt. Während das krisenhafte einer Situation schnell verfliegt, wenn dem Subjekt bereits erprobte und bewährte Handlungsstrategien (Routinen) zur Verfügung stehen, sieht dies im Falle sogenannter echter Krisen bzw. »Krisen von existenzieller Bedeutung« (Garz/Raven 2015: 30) anders aus: mit Oevermann sprechen Garz und Raven dann von »echten Krisen«, wenn die »Entscheidung erzwingenden Ereignisse oder Fakten mehrdeutig, unklar oder teilweise verborgen« (ebd.) sind. In solchen Situationen stehen die Subjekte ebenfalls vor der Aufgabe, eine Entscheidung zu treffen; die Begründung geschieht in diesem Fall allerdings in eine offene Zukunft hinein, in der sich das Handeln erst bewähren muss, in der es aber auch scheitern kann. Eine Aufschiebung der Entscheidung könnte zu einer De-Autonomisierung der Lebenspraxis führen und im schlimmsten Falle eine Konstellation herbeiführen, in der die Entscheidungsfreiheit der Subjekte eingeschränkt würde. Von echten Krisen wird also dann gesprochen, wenn Situationen vorliegen, die »das erlernte Repertoire an Handlungsmustern [überfordern], mit denen Menschen im lebenspraktischen Normalfall ihre Aufgaben und alltäglichen Herausforderungen meistern« (ebd.: 29). In Anlehnung an Oevermann wollen wir daher hier *Krise* als konstitutives Moment für die Entstehung des Neuen in

Autonomie konstituierenden Prozessen der Krisenbewältigung unterstellen. Oder anders gesagt: Es handelt sich um Bildung, wenn die Krise durch die Erzeugung von Neuem (nicht erschlossenen HandlungsROUTINEN) bearbeitet wird. In den drei von Oevermann skizzierten Krisentypen (Traumatische Krise, Entscheidungskrise und Krise durch Muße) lassen sich jeweils unterschiedliche Bildungsprozesse rekonstruieren. Für die Entwicklung eines Begriffs Digitaler Hochschulbildung jedoch scheint uns der Typus der Krise durch Muße besonders interessant.

An dieser Stelle legen wir das methodologische Instrumentarium der Dokumentarischen Methode beiseite und erweitern die wissenssoziologische Perspektive um Oevermanns sequenzlogischen Fokus auf Praxis (vgl. Kramer 2013). Um das transformatorische Potential dieses Blicks auf Bildung deutlich zu machen, ist die sequenzielle Dynamik krisenbewältigenden Handelns zentral: Eine Handlung, die in der Gegenwart stattfindet (Sequenzstelle 0), lässt sich mit Oevermann als »Vollzug von Wirklichkeit auf der Basis von in der Vergangenheit (= Sequenzstelle -1) eröffneten Möglichkeiten« (Garz/Raven 2015: 31) verstehen. Die in der Vergangenheit getroffenen Entscheidungen eröffnen einen Möglichkeitsraum für Entscheidungen im Hier und Jetzt, indem sie gewisse Entscheidungsmöglichkeiten aktualisieren, andere aber – vorläufig oder endgültig – schließen. Mit dem Vollzug von Wirklichkeit, also der Entscheidung für eine Option, wird wiederum ein Möglichkeitsraum für zukünftiges Handeln (Sequenzstelle +1) eröffnet, innerhalb dessen gewisse Entscheidungsmöglichkeiten aktualisiert und andere geschlossen werden.⁵

»Diese von einem konkreten Subjekt vollzogene logische ›Einheit der Handlung‹ ist Ausdruck einer objektiven Sinnstruktur, der objektiven Sinnstruktur der Lebenspraxis des Subjektes. Weil nun alle miteinander interagierenden Subjekte auf der Basis einer je eigenen Sinnstruktur handeln und so die soziale Welt gestalten, kann diese wiederum als sinnstrukturierte Welt verstanden werden« (ebd.: 31).

Autonomiekonstituierend ist das Bewältigungshandeln allerdings auch, weil in Krisen nicht nur Lösungen generiert werden, sondern auch die Möglichkeit für neue Krisen geschaffen wird – im Sinne der Schließung und Eröffnung von Handlungsoptionen in der Zukunft. Die Genese von Neuem lässt sich dabei als *Transformation* bereits bestehender Strukturen nachzeichnen, die ihrerseits

5 Oder mit Paul Ricœur: »Eine Sequenz ist also eine Folge von Handlungskernen, wobei jeder eine vom vorangehenden eröffnete Alternative ausschaltet.« (Ricœur 1970: 96)

im Prozess der Wandlung entscheidende Wendungen und neue, vorab nicht gänzlich bestimmbare Konturen erhalten haben. Neues lässt sich einerseits als Ergebnis regelgeleiteter Veränderungen von Strukturen beschreiben. Gleichzeitig – das ist die andere Seite des Prozesses – basiert die Transformation vorhandener Strukturen auf der Fähigkeit des Ganzen zur Emergenz, also der »Entstehung von etwas Neuem, das nicht aus dem bereits Bestehenden ableitbar ist« (Koller 2012: 113).

Folglich sind Krise und Routine aufeinander verwiesene Begriffe:

»Krise konstituiert Routine so, wie Sprache Bedeutung konstituiert. So wie das Zeichensystem der Sprache eine notwendige Bedingung (Ableitungsbasis) für die Entstehung und den Transport von Sinn bzw. Bedeutung (>meaning<) ist, ist Krise eine notwendige Bedingung von Routine. Denn das durch die Bewältigung der Krise sich bewährende Wissen steht danach als Routine (Wissen) für die Bewältigung zukünftiger Problemen [sic.] zur Verfügung.« (Garz/Raven 2015: 25)

Es lässt sich bis hierher das wechselseitige Verwiesensein von Autonomie, Handeln und Entscheidungsfindung/Begründungsverpflichtung herausstellen: Handeln (im Gegensatz zum Verhalten entlang einer Biogrammatik) setzt autonome Entscheidungen voraus, welche Menschen wiederum nur möglich sind, da sie ein Bewusstsein für Handlungsalternativen entwickeln können. Dieses Wissen um Alternativen allerdings bringt die Notwendigkeit mit sich, die getroffene Entscheidung vor dem Hintergrund ihrer – nie in Gänze zu antizipierenden – Konsequenzen im Verhältnis zu anderen möglichen Handlungsoptionen zu begründen. In Situationen, in welchen »in der Vergangenheit erprobtes krisenlösendes Wissen« (ebd.) verfügbar ist, verfliegt das krisenhafte Moment der Situation. In Krisen von existenzieller Bedeutung hingegen muss die Bewältigung in eine offene Zukunft hinein stattfinden. An den Krisentypen der *Entscheidungskrise* und der *Krise durch Muße* werden Gemeinsamkeiten und Differenzen beschreibbar, die wir für Bildungsprozesse Digitaler Hochschulbildung als bedeutsam herausgearbeitet haben. Gemeinsam ist Transformationsprozessen in beiden Krisentypen, das notwendige Anerkennen des Scheiterns der eigenen Routinen und, damit verbunden, die Suche nach alternativen Krisenlösungen, im Modus der Vermittlung somato-psycho-sozialer und kognitiver Ressourcen, von Möglichkeit und Wirklichkeit. Vor diesem Hintergrund entwickelt die Lebenspraxis neue Handlungsoptionen für Krisen alltäglicher Wissensbestände oder eignet sich eine neue Perspektive auf ein Phänomen an. Der zentrale Unterschied

hingegen liegt in der akuten handlungspraktischen Relevanz der Krisenbearbeitung. Während die *Entscheidungskrise* meist unter Handlungsdruck getroffen werden muss und sich – auf kurze oder lange Sicht – im Alltag zu bewähren hat, ist die Krise durch Muße gerade durch die Handlungsentlastung, dem Freiraum, den die Lebenspraxis ihr einräumt, gekennzeichnet. Zusammengefasst schlagen wir vor, Hochschulbildung in der Bearbeitung von durch Muße entstandene Krisen (vgl. Kraimer 2014: 7) zu verstehen, in dem Sinne, dass sie von Handlungsentlastung und Kontemplation gekennzeichnete, reziprok (selbst- und fremderzeugte) Freiräume sind, in denen Entscheidungen und Annahmen überdacht werden können.

Um noch einmal die Bedeutung von *Krisen* für Bildung als Transformation deutlich zu machen und den alltagssprachlich leicht misszuverstehenden Begriff Krise von seiner Dramatik zu entlasten, ist dieses Zitat von Koller angemessen, der die so mögliche Dialektik des Scheiterns an bisherigen Denkfikturen und dem Suchen nach Neuem als Bildung versteht:

»Vielleicht wäre Bildung vor diesem Hintergrund nicht mehr zu begreifen als der Prozess einer produktiven Verarbeitung, die das Scheitern bzw. die Negativität überwinden oder ›aufheben‹ könnte, sondern als eine Art schwer zu beschreibender Doppelbewegung. Diese doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf die resignierte Hinnahme beschränkt.« (Koller 2012: 183–184)

Dass Hochschulbildung – besonders mit dem hier in den Vordergrund gerückten Subjekt- und Autonomieverständnis – jedoch ein auf das Soziale, auf den Anderen angewiesener, reziproker bzw. beziehungslogischer, vermittelter Prozess ist, sei an dieser Stelle betont. Studierende und Lehrende und mit ihnen auch die Bildungsprozesse, die beide durchlaufen, können nur sozial, wechselseitig auf einander und das gesellschaftliche Ganze, in dem sie stattfinden, bezogen verstanden werden. Die Bewährung der individuellen Krisenbearbeitung orientiert sich schließlich an jenem normativen Rahmen, der Gesellschaft konstituiert. Bildungsprozesse sind somit grundsätzlich in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen der Eröffnung subjektiver Freiräume und dem Angewiesensein auf Anerkennung ihrer Handlungspraxis vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen. Damit ermöglichen – individuelle und kollektive – Bildungsprozesse

immer beides: Eröffnung neuer individueller und kollektiver Handlungsspielräume und Affirmation bestehender Normen. Dies berücksichtigend, bleibt ein Bildungsbegriff Digitaler Hochschulbildung auf die Reflexion auf das gesellschaftliche Ganze und die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten dessen verwiesen, soll ein Studium nicht stets bestehendes affirmieren. Dass Subjekt und Gesellschaft nur dialektisch zu greifen sind, wird darin deutlich, dass es keinen Subjektbegriff ohne »Einzelmenschlichkeit« (Adorno 1969_2003b: 741), jedoch auch nicht ohne einen Begriff des Allgemeinen geben kann – Einzelmenschlichkeit, im Sinne eines Besonderen, das sich als Subjekt konstituiert, jedoch auf ein Allgemeines verwiesen bleibt, von dem her es als Besonderes erst unterscheidbar und erkennbar wird. Eine naive Konzeption, die ein Erkennendes (Subjekt) unterstellt, das einem Erkenntnisgegenstand (Objekt, bzw. Gesellschaft) gegenübersteht, übersieht zunächst zwei Dinge: den historischen Kontext, in dem beide stehen, dass also sowohl Subjekt als auch Gesellschaft Gewordene sind; sie übersieht aber auch die Wechselseitigkeit, also das In-Beziehung-Stehen, das das aufeinander verwiesene Werden überhaupt ermöglicht. Es ist die Dialektik der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, die hier den Kern des adornitischen Gedankens ausmacht – präzise entgegen der Behauptung einer Einheit der beiden. Ginge es darum, eine ungeschiedene Einheit der beiden Momente – Subjekt und Objekt – zu behaupten, welche sich der Reflexion entzieht, wäre dieser Behauptung im Sinne der platonischen Dialektik zu entgegenen, dass die so behauptete Einheit bereits Verschiedenes voraussetzen muss, »dessen Einheit sie ist« (ebd.: 743). So kann auch Digitale Hochschulbildung an diesem Gedanken nicht vorbei, da aus dieser Perspektive auch die Aneignung von Welt nicht als abstrakte Subjekt-Objekt-Beziehung verstanden werden kann. Die jeweils anzueignende Welt stellt sich, erst recht im Spannungsverhältnis von Bildung und Unterwerfung, als Produkt objektiver Verhältnisse heraus. So ist sie darauf angewiesen, die Weltaneignung der Subjekte immer auch vermittelt – also als Interaktion im historischen Kontext – zu begreifen und Bildungsangebote die Reflexion auf eben jenes zu verändernde Ganze zu ermöglichen. Über Gesellschaft hinaus zu denken, die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht als naturgegeben, als a priori Seiende wahrzunehmen und in kritischer Distanz zu ihnen zu treten, erweist sich als schwierige, fast unlösbare, Aufgabe. »Denn Gesellschaft ist der Erfahrung immanent, kein ἄλλο γένος« (ebd.: 748). Diese ausweglos anmutende Situation, in der das Subjekt sich befindet, also a priori keinen Standpunkt der Reflexion einnehmen zu können, kann jedoch durch die Konzentration auf Erfahrungen gewendet werden. »Die Schlüsselposition des Subjekts in

der Erkenntnis ist Erfahrung, nicht Form« (ebd.: 752) meint, dass dem Subjekt die Erkenntnis des Objektiven als Erfahrung zugänglich wird. Für Digitale Hochschulbildung heißt das, jene Erfahrungen der Reflexion zugänglich zu machen, die die Subjekte durch die Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten und den Verhältnissen von Studium und Hochschule machen.

Mit den hier ausgeführten Grundlagen eines transformatorischen Bildungsverständnisses, auf die im Folgenden immer wieder zurückgegriffen werden kann, wollen wir den theoretischen Blick auf die Orientierungen der Hochschulakteur*innen und ihrer Praxis mit digitalen Medien konkretisieren.

Delegation als Interpassivität – Bildungsprozesse als Umwege

Haben wir weiter oben herausgearbeitet, dass das Interesse an dLLs in ihrer möglichen Funktion zur Delegation liegen könnte, so lässt sich weiter festhalten, dass wir es hier mit einer sich überkreuzenden Delegation zu tun haben: Während Studierende den Prozess der Aneignung von Wissensbeständen an die Lehrenden delegieren, scheint auf der anderen Seite die Delegation der Vermittlung – und noch konkreter: der Bewährung ebendieser – im Fokus der Lehrenden zu stehen. Auf beiden Seiten wird der riskante Prozess – einerseits der Aneignung und andererseits der Vermittlung – an die dLLs übertragen – mit dem eher paradoxen Ergebnis, dass dabei das klassische Format der Lehre, der um die Lehrperson zentrierte sogenannte Frontalunterricht, erhalten bleibt und schlicht um digitale Tools ergänzt wird. Die Organisationsebene der Hochschule delegiert die Krise des zukunfts offenen Prozesses der Digitalisierung einerseits an die Lehrenden, indem sie von ihnen Anpassung und Kompetenzen im Umgang mit »neuen Medien« fordert, darin aber strukturell kaum Ressourcen zur Verfügung stellt, um Veränderungen der Hochschulstrukturen oder der Lehrvoraussetzung zu schaffen. Andererseits orientiert sich die Organisationsebene ebenfalls an bewährtem Handeln Anderer, wenn sie z.B. nach gelingenden Strategien anderer Hochschulen fragt. Somit trägt auch dieser Delegationsprozess zur Verfestigung des bereits Bestehenden bei.

Diese Beobachtung der Delegations- und Verantwortungsabgabeprozesse erinnert an Robert Pfallers kunst- bzw. kulturtheoretisches Konzept der *Interpassivität*, worunter dieser Phänomene des *delegierten Genießens* fasst (vgl. Pfaller 2000, 2002). Mit seinem Konzept der Interpassivität schließt Pfaller an die Theorietradition der strukturalen Psychoanalyse Jacques Lacans, genauer an die Arbeit Slavoj Žižeks an. Dieser setzte sich mit der Delegation der Kon-

templation und des Kunst-Genusses an verschiedene Medien auseinander, so zum Beispiel der Delegation des Fernsehens an Videorecorder, des Lachens über eine Fernsehserie an das sogenannte Dosengelächter, des Klagens und Betrauerns Verstorbener an sogenannte Klageweiber oder sogar des Betens an Gebetsmühlen oder Gebetsfahnen (vgl. Žižek 1991). Laut Pfaller wird dabei der zentrale Aspekt der Handlung an ein Medium delegiert. Über interpassive Kunst zum Beispiel schreibt er: »Nicht nur die notwendige Aktivität, sondern auch die erforderliche Passivität ist bereits vollständig enthalten. Die Interpassive Kunst erlaubt es also ihren Betrachtern, nicht nur jegliche Aktivität, sondern auch ihre gesamte Passivität bleiben zu lassen.« (Pfaller 2002: 28) Laut Žižeks an Marxens Theorie des Warenfetischismus orientierter Lesart, wird hier »das grundlegende Paradox der gesellschaftlichen Verhältnisse in der kapitalistischen Gesellschaft« (Žižek 1991: 51) sichtbar: Beziehungen bzw. gesellschaftliche Verhältnisse zwischen Personen würden in kapitalistisch organisierten Gesellschaften »in den ›gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen Sachen‹ verkörpert« (ebd.). Oder, um im Beispiel der Gebetsmühle zu bleiben: »Nicht mehr die Menschen glauben, sondern an ihrer Stelle die Sachen selbst.« (ebd., Hervorhebung im Original)⁶ Wir haben es hier also mit einer *Stellvertretung* zu tun, in der Beziehungen zwischen Personen durch Gegenstände repräsentiert werden, wodurch diese Gegenstände eine bestimmte Funktion erfüllen: Sie stützen die soziale Konstruktion der jeweiligen Handlung und bürgen für deren Geltung bzw. soziale Sinnhaftigkeit. Mit Pfaller handelt es sich beim Phänomen der Interpassivität daher um eine »objektive Einbildung« (Pfaller 2002: 34), zeitigt die Delegation an interpassive Medien – Pfaller spricht auch von »interpassiven Prothesen« (Pfaller 2000: 4) –

6 Eine zeitgemäße Version der Gebetsmühle stellt z.B. der »eRosary« des »Click to Pray«-Programms des Jesuitenordens dar. Das Programm der Jesuiten versteht sich als »the Pope's Worldwide Prayer Network« (PWP: 2019), das junge Menschen zum Beten für den Weltfrieden animieren soll (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wurde ein Rosenkranz bestehend aus zehn Quarzperlen mit Bewegungssensor entwickelt, der auf die Geste des Kreuzzeichens reagiert. Über eine App wird ein Gebet nach Wahl als Audiodatei abgespielt. In diesem Fall wird das Beten an die App delegiert, die das Gebet »versprachlicht« und die Wiederholungen und Anzahl der Gebete zählt. Der Rosenkranz wird als »technology-based pedagogy to teach the young how to pray the Rosary« (ebd.) beschrieben und folgt der Logik eines fitness trackers, der den Prozess einer bestimmten Tätigkeit begleitet, die individuellen Ergebnisse aufzeichnet und ggf. über eine App an entsprechende Online-Netzwerke oder -Portale übermittelt.

durchaus Effekte: Mit Unterstützung des Dosengelächters fühlen sich Fernsehzuschauer*innen unterhalten, der Tod eines*iner Verwandten wird mit Unterstützung der Klageweiber betrauert, der*die Gläubige hat das Gefühl, mit Unterstützung der Gebetsmühle zu beten usw. In speziellen Fällen bedarf es dazu nicht einmal der räumlichen Nähe. So übernehme der Videorecorder⁷ die Aufzeichnung der Fernsehsendungen oder die Gebetsfahnen das Beten, auch wenn sich die delegierende Person schon längst woanders befindet. Gerade diese Fälle sind es, die die Frage nach dem Subjekt dieser objektiven Einbildungen aufwerfen: Für wen sieht der Videorecorder fern oder betet die Gebetsfahne, wenn die delegierende Person nicht in der Nähe ist? Wer soll die Stellvertretung bemerken und worin besteht sie – im Falle der abwesenden Personen – überhaupt? Laut Pfaller scheint hier eine unbewusste und paradoxe Doppelfunktion auf, die der Interpassivität zugrunde liegt. Sie besteht einerseits gerade im Fernhalten oder Verhindern der delegierten Handlung, andererseits erhält sie deren Geltung aufrecht. Am Beispiel des Phänomens der sogenannten Bibliomanie, also dem Sammeln von Büchern oder Kopieren von Texten in einer Bibliothek, die von den Sammler*innen nicht gelesen werden, wird diese laut Pfaller deutlich. Während das Kaufen und Sammeln von Büchern deren symbolischen und kulturellen Wert bestätigt, widerspricht das Nichtlesen der Bücher gerade jener Bestätigung. Die eine Handlung funktioniert dabei als Substitut für die andere. »Der vergleichsweise kurze Akt des Kaufens ersetzt den langwierigen Vorgang des Lesens.« (Pfaller 2002: 37) Die vermeintliche Delegation des Lesens an das Bücherregal bzw. die Sammlung – oder an das Kopiergerät, den Scanner usw. – bietet in solchen Fällen einen per-

7 In Zeiten von Festplattenrecordern, Mediatheken und Streamingportalen im Abonnementformat für Musik, Filme und Serien wirkt Žižeks Hinweis auf Videorecorder anachronistisch, verweist allerdings auch auf die Dynamik der letzten Jahre. Indem es heute möglich wird, »alle Songs« oder »alle Serien« eines Streamingportals, »alle Live-Fußballspielübertragungen« eines Anbieters zu abonnieren, wird die Unmöglichkeit des Konsums – aller Songs, Serien oder Live-Übertragungen – deutlich. Die genutzten Medien eröffnen einerseits die Möglichkeit des Konsums vielfältiger Formate und Produkte. Zugleich eröffnet aber auch diese Vielfalt die Möglichkeit der Sabotage des Konsums, da gerade das Argument für deren Nutzung – z.B. »alle Live-Fußballspielübertragungen« – unmöglich einzulösen ist.

formativen Ausweg⁸: Das delegierte Lesen wird für ein Publikum aufgeführt, das als Zeug*in für den Vollzug und die *Bewährung* der Handlung dient.

»Kein tatsächlich anwesendes Publikum, sondern allein eine ideelle Öffentlichkeit ist also der Adressat, dem die Interpassiven das Schauspiel der Ersatzhandlung darbieten. Diese ideelle Öffentlichkeit ist die Trägerin der objektiven Einbildung. Nicht die Interpassiven selbst, sondern das ideelle Publikum erkennt die stellvertretende Bedeutung der jeweiligen Ersatzhandlung und den Erfolg der Substitution an. In den Augen dieser Öffentlichkeit muß die Maßnahme sich bewährt haben« (Pfaller 2002: 37).

Aus dieser Perspektive wird das Delegationsgeschehen vielschichtiger: behauptet Pfaller doch, dass es sich auf einer Ebene um die Delegation der Handlung an Andere handelt. Auf einer anderen Ebene allerdings finden wir jedoch auch die Delegation des Glaubens oder der Einsicht in die Geltung der jeweiligen Handlung an Andere. An einigen Beispielen aus unserem Datenmaterial wollen wir Pfallers These für die Frage nach der Bedeutung der dLLs für Prozesse Digitaler Hochschulbildung näher betrachten und wenden uns zunächst der Gruppe der Lehrenden zu.

Interpassivität der Lehrenden

Mit Blick auf die Lehrenden fällt zunächst der – wörtlich verstandene – performative Charakter interpassiver Handlungen auf. So werden dLLs eher zur Aufführung der Lehre, zur Ergänzung oder Erweiterung der bereits vorhandenen Möglichkeiten genutzt. In der Teilnehmenden Beobachtung zum Einsatz Interaktiver Whiteboards (IWB) begegneten wir der Nutzung des IWB als Substitut für die Tafel. Während die Lehrperson die Inhalte an das IWB schrieb, waren die Studierenden darum bemüht, möglichst vollständig mitzuschreiben. Die Möglichkeit, die das IWB bietet, das Geschriebene als PDF – oder in einem anderen Format – zu speichern und zur Verfügung zu stellen, wurde nur für die Dozierende selbst genutzt, die jedoch die Inhalte von einem bereits selbst vorgeschriebenen Notizenblatt noch einmal an das IWB abschrieb. Die

8 »Intellektuelle zum Beispiel fotokopieren oft Hunderte Seiten aus Büchern in Bibliotheken und gehen dann mit einem Gefühl tiefer Befriedigung nach Hause, auch wenn sie keinen Moment lang daran gedacht haben, daß der Fotokopierer nun an ihrer Stelle die Texte gelesen haben könnte.« (Pfaller 2002: 39)

Dozierende schien durchaus ein Bewusstsein dafür zu haben, dass dieses Format den Nachteil birgt, dass mitschreibende Studierende ihren Erklärungen nicht immer lückenlos folgen können.

»Ein Student stellt eine Frage, Frau R. antwortet: ›Das habe ich gerade erklärt, da haben Sie wahrscheinlich geschrieben‹ und erklärt es noch einmal (...).«
(Beobachtungsprotokoll Interaktives Whiteboard, Z. 36–37)

Zwar wurde in Gruppendiskussionen mit Lehrenden das Abschreiben des Tafelanschriebs durchaus didaktisch und methodisch gerahmt – »so von der Hand in den Kopf« (Gruppendiskussion Organisation 2). Allerdings bleibt dies widersprüchlich, zumal vor dem Hintergrund der offensichtlichen didaktischen Nachteile, die im zitierten Beobachtungsprotokoll offenbar werden. Darüber hinaus könnte die Speicherfunktion genutzt – z.B. um den Studierenden die Ergebnisse der Veranstaltung zur Verfügung zu stellen – und das Mitschreiben als zentraler didaktisch-methodischer Aspekt dennoch beibehalten werden.

Auf eine andere Form der Delegation stoßen wir in Gruppendiskussionen, in denen Lehrende von der Idee berichteten, ihr Sprechen in den Lehrveranstaltungen teilweise durch vorher angefertigte Videos zu ersetzen. Auf einer manifesten Ebene wird hier der Wunsch nach Delegation gewisser Redeanteile an dLLs deutlich. Auf einer latenten Ebene begegnen wir hier Pfallers These, wonach der Kern der interpassiven Handlung in seiner Aufführung für eine *ideelle Öffentlichkeit* liege: »die Lehrveranstaltung, ja vorne an der Tafel stehen, was anschreiben, was erklären, das kann man ja eben über Videosequenzen und so weiter abdecken.« (Gruppendiskussion Lehrende 1) Im weiteren Verlauf dieser Diskussion greift ein weiterer Lehrender diesen Gedanken auf und konkretisiert die Idee der Delegation an das Video:

»So ne klassische Vorlesung hat ja so nen relativ hohen Redeanteil vom Dozenten, einen relativ geringen Redeanteil der Studierenden, dass man – sag ich mal – diesen ›ich performe jetzt was‹, den Teil in ein Video verlagert«
(Gruppendiskussion Lehrende 1)

Hier wird die Delegation der Aufführung – »ich performe jetzt was« – und die Bewährung vor jener, von Pfaller erwähnten, »ideellen Öffentlichkeit« thematisiert. Die Idee der Delegation eines Teils der Lehre an Videos zieht sich von Beginn an durch die zitierte Gruppendiskussion und wird von einem anderen, kürzlich berufenen Lehrenden gleich zu Beginn eingebracht. Dieser skizziert sein Anliegen, dass in der Diskussion nicht als illegitim durch die Gruppe ab-

gelehnt wurde, welches sich anschlussfähig an unsere bis hierhin entwickelte Denkbewegung zeigt: Eine Lehrveranstaltung lässt sich als höchst krisenhaftes, zukunftsoffenes Geschehen beschreiben, in dem nicht nur die Geltung der zu vermittelnden Wissensbestände der Lehrperson sich bewähren muss. Auch die Vermittlung selbst – Didaktik und Methodik –, bleibt krisenhaft, professionalisierungsbedürftig und ist gekennzeichnet durch ein ›Technologiedefizit‹, wie weiter oben ausgeführt. Strukturell stellt damit jede Lehrveranstaltung ein Wagnis dar, in dem die Vermittlung aufgrund der komplexen, sich der Standardisierung entziehenden Situation an jeder Sequenzstelle scheitern kann. Vom Umgang mit dieser Krise berichtet der Lehrende, der die zentralen Zusammenfassungen seiner Lehrveranstaltungen u.a. alltagsnahe Beispiele, vorab auf Video aufzeichnen und deren Bewährung – oder ihr Scheitern – beobachten möchte:

»Deshalb hab ich mir gedacht, will ich ganz bewusst in meinen Vorlesungen eben bestimmte Passagen vorab auf Video vorbereiten, und dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten, wie sie drauf reagieren« (Gruppendiskussion Lehrende 1).

Dass die so hergestellte Interpassivität aus seiner Perspektive Aussicht auf Bewährung hat, er sich durch das Video durchaus gut vertreten sieht, erklärt er auf eine kurze Nachfrage eines anderen Lehrenden: »Statt selber zu reden läuft dann dieses Video von mir, das ist für die Studenten auch nicht viel anders«. (Gruppendiskussion Lehrende 1).

Wir begegnen hier einer Form *delegierten Lehrens*, das um das Ringen mit dem Bewährungsproblem zentriert ist (vgl. Oevermann 2008a, 2009, 2014). Welchen Beitrag diese Delegation für die Lehrenden leistet, beschreibt ein Lehrender im Anschluss an die Teilnehmende Beobachtung des Lehrformats Inverted Classroom:

»Herr K. kommt noch mal auf uns zu, und erzählt, dass für ihn das ›Attraktive‹ an der Methode des Inverted Classroom sei, dass er nicht derjenige sei, der ›den blöden Stoff‹ vermittele, sondern er der Helfende sein könne. Er empfinde seine Rolle hier als ›dankbarer‹ und ›bequemer‹. Er würde anders wahrgenommen, was ihn daran erinnere, wie er im Studium als Tutor gearbeitet habe und die Studierenden ihm sehr dankbar gewesen seien, dass ihnen endlich jemand helfe –> Jemand, der es so erklärt, dass man es auch kapiert; so könne er wieder ein ›Held‹ sein.« (Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Wir erfahren aus dem Beobachtungsprotokoll, in dem auch das Gespräch mit dem Lehrenden festgehalten ist, dass dieser durch den Einsatz von Lehrvideos nicht nur das Sprechen an das Video delegiert, sondern sich auch Distanz zum Gegenstand selbst, zum Lehrinhalt verschafft. Erst diese Distanz ermögliche es ihm, die Wissensbestände so zu vermitteln, »dass man es auch kapiert«. Zunächst könnte man einwenden, dass die Tätigkeit einer Lehrperson doch in der Vermittlung von Lehrinhalten, dem Anbieten von Erklärungen (Routine) für relevante Phänomene und dem Begleiten von Prozessen des Verstehens (Krise) bestehe⁹. Gerade diese Aufgabe scheint von der Bewährungsproblematik betroffen. Der Inhalt kann es nicht sein, da der Lehrende sich durchaus in der Lage sieht, diesen nachvollziehbar zu vermitteln. Allerdings muss dieser Vermittlung die Delegation an das Medium und die Bewährung vor der ideellen Öffentlichkeit vorgelagert werden. An dieser Stelle scheint die Verschiebung ›realer Autorität‹ der Lehrenden auf das Konstrukt einer ›symbolischen Autorität‹ relevant. Diese ermöglicht es Lehrenden und Studierenden, sich scheinbar auf Augenhöhe (face-to-face) zu begegnen und damit die Last der spezifischen (formalen) Rollenbeziehung an die Medien zu delegieren, nachdem das Bewährungsproblem durch die Aufführung – sowohl der konkreten Aufführung des Videos, als auch der Aufführung vor der ideellen Öffentlichkeit – interpassiv eingeholt wurde (vgl. Pfaller 2009).

Zusammengefasst legt der erste Blick aus der Perspektive Pfallers Konzept der Interpassivität die Zentriertheit der Delegation der Lehrenden um das Krisenhafte der Lehre offen, also den Bewährungsvorbehalt, vor dem jede einzelne Lehrveranstaltung von Neuem steht. Wie weiter oben dargestellt, haben wir es hier mit dem Typus der Entscheidungskrise zu tun. In unseren Interviews, Teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen konstruierten Lehrende die Möglichkeit, die damit verbundene Unsicherheit und Ungewissheit an dLLs zu delegieren und somit der konkreten Vermittlungs- und Bewährungssituation aus dem Weg zu gehen. Die thematisierten Inhalte können auf diese Weise von der subjektiven Involviertheit der Lehrenden und der Studierenden abgekoppelt werden und an das Lehrvideo und die ideelle Öffentlichkeit delegiert werden, die die Vermittlung in Form der bereits beschriebenen Aufführung ›unter sich ausmachen‹. Im Anschluss hieran können sich Lehrende und Studierende als quasi Unbeteiligte dem Aufführungsgeschehen

9 Die Differenz zwischen den Begriffen »erklären« und »verstehen« wird weiter unten aufgegriffen.

nähern und sich distanziert einlassen, ohne subjektive Verstrickungen, ohne, dass die thematisierten Lehrinhalte etwas mit ihnen zu tun hätten.

Diese Situation wird von Lehrenden und Studierenden gemeinsam hergestellt, wie im nächsten Schritt dargestellt wird.

Interpassivität der Studierenden

Wie wir in der Darstellung der Rekonstruktion (siehe hierzu den Text von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band) zu zeigen versuchten, zeichnet sich in den erhobenen Daten deutlich die Figur der Delegation ab. Strukturell ähneln sich diese Delegationsfigur – der wir uns durch die Rekonstruktion genähert haben – und Pfallers Konzept der Interpassivität. Analog zum Beispiel der Delegation des Fernsehens an einen Videorecorder – oder an ein anderes Aufzeichnungs- oder Speichermedium –, stießen wir in den Interviews, Gruppendiskussionen und Teilnehmenden Beobachtungen häufig auf die Praxis des Abfotografierens der Tafel durch Studierende: *»weil ich dann halt auch feststelle, ich schreib was an die Tafel und die holen ihr Handy raus und fotografieren das (Gruppendiskussion Lehrende 1)«*. Zugleich berichten Studierende, dass sie mit dem fotografierten Tafelanschrieb oder anderen audiovisuellen Daten – zum Beispiel Videos zur Vorbereitung auf das Lehrformat Inverted Classroom – selten weiterarbeiten. Darüber hinaus äußern viele den Wunsch nach Unterstützung bei der Aneignung der Inhalte:

»Ich mag es lieber, wenn da jemand ist und mir das erklärt, als dass ich da quasi vor dem Bildschirm hänge und das selber verstehen muss« (Gruppendiskussion Studierende nach Inverted Classroom)

In dieser Sequenz formuliert ein Studierender den Wunsch nach der Delegation des Verstehens an eine Lehrperson. Ohne den Unterschied zwischen ›Erklären‹ und ›Verstehen‹ bei Dilthey (1927_1992) – dessen Konzept hierin aufscheint – an dieser Stelle angemessen entwickeln zu können, lässt sich dennoch eine zentrale Differenz aus der Sequenz herausarbeiten: Laut Dilthey wird das ›Erklären‹ bereits durch eine je spezifische Selbst- und Weltrelation gerahmt, indem es sich zum Beispiel auf Naturphänomene bezieht, die dem erkennenden Subjekt äußerlich sind, in einem konkreten asymmetrischen Lehrenden-Lernenden-Verhältnis besteht, in dem die Auswahl der Themen den Lehrenden obliegt usf. Im Gegensatz dazu gilt es, diese im Prozess des ›Verstehens‹ erst herzustellen, also herauszufinden, was der Gegenstand, der zum Beispiel in einem Lehrvideo thematisiert wird, mit mir zu tun hat, während *»ich da*

quasi vor dem Bildschirm hänge»; oder mit Dilthey (1927_1992:191): das *Ich* darin (wieder) zu finden. Der Studierende konstruiert in der zitierten Sequenz ein spezifisches Verhältnis zwischen *erklären und verstehen*, das wir analog zum Begriffspaar *Routine und Krise*, *Lernen und Bildung* setzen können. Während sich das Erklären auf die routinisierte Vermittlung (lernen) von Wissensbeständen (propositionalen Gehalten), deren Geltung von dem je konkreten Erfahrungssubjekt unabhängig ist, bezieht, konstruiert der Studierende das Verstehen als krisenhafte Situation. In dieser ist seine Handlungsautonomie partiell eingeschränkt, er »hängt« passiv, der Krise ausgeliefert und ohne Bewährung versprechende Routinen im Hier und Jetzt fest. Er beschreibt sich im Vorhof einer Situation, die wir weiter oben als *Krise durch Muße* beschrieben haben, zu deren Bearbeitung ein Einlassen auf den Gegenstand und die Vermittlung von Selbst und Welt (Verstehen) ihm notwendig scheint. Und eben jenes Verstehen, den Prozess der Handlungsdruck entlasteten partiellen Passivität, delegiert er an die Lehrperson und konstruiert sie damit als »jemand, der* die bereits verstanden hat« oder »mir das Verstehen abnimmt«. ¹⁰ In dieser Konzeption begegnen wir einer Lehrenden-Figur, deren Aufgabe weder als Erklären – im Sinne der Vermittlung von Wissensbeständen – noch als Begleitung eines Verstehensprozesses konstruiert wird. Vielmehr scheint hier der Wunsch der Delegation des Verstehensprozesses an den* die Lehrende im Mittelpunkt zu stehen. Darin eingelagert scheint die Idee zu sein, dass es möglich wäre, den Prozess der Vermittlung zwischen Selbst und Welt an Lehrende zu delegieren und diesen damit zu überspringen. Wie die Möglichkeit der Aneignung der zu vermittelnden Wissensbestände in dieser Orientierung dennoch verortet werden kann, beleuchten wir in unseren Ausführungen zum Konzept der Mimesis.

Wird in den Interviews und Gruppendiskussionen mit den Studierenden deutlich, dass die Delegation der handlungsdruckentlasteten, kontemplativen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (vgl. Garz/Raven 2015: 41) bedeutsam zu sein scheint, zeigt sich diese auf unterschiedlichen Ebenen, folglich auch an solchen, in den dLLs wenig relevant sind. Erste Hinweise darauf, in welchem Verhältnis Delegation und die Herstellung praktischen Wissens stehen könnten, erhalten wir aus einem narrativ-biographischen Interview, in

10 Im Anschluss an diese Sequenz schildert ein anderer Studierender seine Erfahrungen in solchen Situationen und berichtet davon, dass er der aufkommenden Unsicherheit durch Aufschub der Krisenbearbeitung begegnet: »man ertappt sich dann halt schon mal, wenn man dann mal das Handy rausholt oder so« (Gruppendiskussion Studierende nach Inverted Classroom).

welchem Herr B. seine Erfahrungen im Lesesaal einer Bibliothek als einschneidende Erfahrung beschreibt, die eine Transformation seiner bisherigen Praxis zur Folge hatte.

»Also, das war für mich eine völlig neue Erkenntnis, so in der Bib zu sein und Texte zu begreifen, zu lesen, zu verstehen. Weil ich so diese Ruhe und diese Konzentriertheit – und das steckt ja total an, wenn da wahnsinnig viele Leute ja konzentriert lesen. Das find ich ne tolle Stimmung, und das ist für mich ein Gewinn des Studiums, diesen Ort entdeckt zu haben. Und ich kann mir auch vorstellen, nach meinem Studium da hinzugehen, um Buch zu lesen« (Interview Herr B.)¹¹

In der vorgefundenen »Ruhe und ... Konzentriertheit«, die darauf basiert, dass »da wahnsinnig viele Leute ja konzentriert lesen«, liegt für ihn die Möglichkeit einer neuen Praxis der Aneignung: »so in der Bib zu sein und Texte zu begreifen, zu lesen, zu verstehen« (ebd.). An dieser Sequenz wird der performative Charakter der Delegation sichtbar. Herr B. könnte seine Texte schließlich auch in anderen Räumen ebenfalls in Ruhe lesen. Wie wir aus dem Interview erfahren, konnte er diese Leseerfahrung nicht in der Bibliothek seiner Hochschule machen. Im Unterschied zu dieser nutzen die von ihm präferierte Bibliothek wesentlich mehr Studierende. Dennoch falle es ihm dort leichter, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen. Dies führt er nicht auf den Buchbestand oder andere Ressourcen der beschriebenen Bibliothek zurück, sondern auf deren Lesesaal, dessen Atmosphäre er schätzen lernte.

»Da hast du irgendwie vielleicht zwanzigmal so viel Studierende, aber man kann, also mir fällt's viel leichter, mich da irgendwie abzugrenzen, mich zu fokussieren« (ebd.)

Erst auf der Grundlage dieser Erfahrung, so seine Beschreibung, war es ihm möglich, sich vertieft mit studienrelevanten Inhalten auseinanderzusetzen und sich damit eine Handlungsroutine anzueignen, die auch über die Zeit

11 An dieser Stelle liegt ein weiterer Theoriefaden, den wir in der Theoretisierung noch nicht ausreichend berücksichtigen konnten. In der Narration der Erfahrung mit der Atmosphäre des Lesesaals, die einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat, scheint die Frage nach dem Verhältnis von Atmosphäre (vgl. Böhme 1995) – und damit auch von Gernot Böhmes Arbeit an diesem Begriff – und Interpassivität auf. Noch relevanter wird diese Frage im nächsten Schritt, wenn wir uns dem Begriff der Mimesis nähern. Dieser Faden kann an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden, bleibt aber in der Weiterbearbeitung der Theoretisierung aus unserer Sicht höchst relevant.

seines Studiums hinaus Aussicht auf Bewährung verspricht. Mit Blick auf Pierre Bourdieus Habitus-Konzept werden wir in dieser Sequenz für eine Habitustransformation sensibilisiert, berichtet Herr B. doch prospektiv von einer nachhaltigen Veränderung seiner Handlungspraxis oder zumindest wesentlicher Orientierungsschemata. Diese Transformation ist eingebettet in eine Individuierungskrise: der Abgrenzung gegenüber den familiären Rollenerwartungen an ihn und der Konstruktion eines Studierenden- bzw. Akademikerhabitus. So besteht die Krise in der beschriebenen Situation nicht nur in der partikulären Bearbeitung eines Textes. Darüber hinaus scheinen hierin biographisch relevante Momente auf, die auf einen Subjektivierungsprozess hinweisen. In diesem delegiert Herr B. die Krise der Vertiefung in den Text an die übrigen Studierenden im Lesesaal – diese tun es ihm vermutlich gleich – und greift damit auf ein imaginäres Repertoire an habituellen Soll-Momenten (Bewährung versprechende Handlungsrouninen Studierender) zurück, an welchen er seine Handlungen orientiert. Die beschriebene Situation erinnert deutlich an eine Aufführung, die, wie es bei Pfaller hieß, einer ideellen Öffentlichkeit gilt, welche vorläufig für die Bewährung der zukunfts-offenen Praxis bürgt und somit zur Herstellung praktischen Sinns beiträgt – im Sinne einer »Sofortunterwerfung unter die [durch die ideelle Öffentlichkeit repräsentierte, Anm. d. Verf.] Ordnung« (Bourdieu 1993 in Kramer 2013: 19). Diese »Ordnung« können wir mit Oevermann als Ensemble der propositionalen Gehalte einer je historisch konkreten sozialen Gruppe verstehen, bzw. als von konkreten Erfahrungs-subjekten unterschiedene und dadurch mit allgemeinem Geltungsanspruch versehene Handlungsrouninen einer Gruppe, also auf bewährter Krisenbearbeitung basierender, geronnener Krisenlösungen (Bewährung) (vgl. Oevermann 2008a). In der zitierten Interviewsequenz begegnen wir also einer interpassiven Praxis, die sich als Delegation der Rahmung bzw. Herstellung einer zur Vertiefung notwendigen Atmosphäre darstellt. Die Bearbeitung einer Krise durch Muße wurde für Herrn B. erst vor dem Hintergrund der im Lesesaal zur Aufführung gebrachten Vertiefung in den Lerngegenstand und deren Bewährung vor der ideellen Öffentlichkeit, der sie gewidmet ist, möglich. Diese drückte sich in der für Herrn B. spürbaren »Ruhe und ... Konzentriertheit« aus und ermöglichte ihm damit, die Arbeit im Lesesaal als praktisches Wissen in sein handlungspraktisches Repertoire zu übernehmen (»Und ich kann mir auch vorstellen, nach meinem Studium da hinzugehen, um Buch zu lesen«). Wir begegnen hier einer Figur der Delegation, die bereits bei Pfaller aufscheint. Dieser verweist auf Beispiele aus der »sogenannten Dienstleistungskunst« (Pfaller 2002: 30), in

der Künstler*innen »den Betrachterinnen und Betrachtern anbieten, an deren Stelle deren Rendezvous zu besuchen, deren Autos zu Schrott zu fahren oder mit deren Bekannten zu korrespondieren.« (Ebd.) In Pfallers Beispielen und in den Ausführungen Herrn Bs treffen wir auf interpassive Arrangements, in welchen die Delegation, jenseits des Genusses, zugleich eine Vermittlung von Selbst und Welt darstellt. Jenseits der stellvertretenden Konsumtion durch das jeweilige Medium berühren wir an dieser Stelle eine Ebene, die in die offene Zukunft einer Praxis weist. Durch die Delegation werden, jenseits der Konsumtion, auch Selbst und Welt vermittelt, wird ein neues Arrangement von Selbst- und Weltverhältnissen für den*die Delegierende hergestellt – scheinbar ohne deren aktive Beteiligung.

Haben wir in der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten herauszuarbeiten versucht, dass sich der Wunsch nach Delegation als geteilte Orientierung durch alle Akteursgruppen hinweg rekonstruieren lässt, erhalten wir zusammengefasst mit Blick auf Pfallers Konzept der Interpassivität erste Hinweise zur Konkretisierung der Delegation. So scheint in den Orientierungen der Lehrenden die Idee der Aufführung der Lehre auf, z.B. in der Teilnehmenden Beobachtung des Einsatzes eines IWB. Darüber hinaus wurde deutlich, dass diese Aufführung als an eine ideelle Öffentlichkeit gerichtete rekonstruiert werden kann, wie am Beispiel der als Videos vorbereiteten praktischen Beispiele in einer Vorlesung deutlich wurde. Dabei ist die Delegation zentriert um die krisenhaften Momente der Lehre, um die Nicht-Standardisierbarkeit professionalisierter Interventionspraxis (vgl. Oevermann 2008b, 2013), also dem Bewährungsvorbehalt pädagogischer Praxis, die im Modus der Entscheidungskrise u.a. mit dem Strukturproblem des Technologiedefizits zusammenfällt. Der Wunsch der Lehrenden nach der Delegation der Lehre an dLLs scheint somit geknüpft an die Vermittlungskrise, an die Ungewissheit um das Gelingen der Vermittlung der Wissensbestände, die mit der Lehrtätigkeit einhergeht, ob die Inhalte so vermittelt werden können, »dass man es auch kapiert« (Beobachtungsprotokoll *Inverted Classroom*). Gerade dieser Vermittlung kommt die Delegation der krisenhaften Anteile der Lehre an dLLs, zum Beispiel die Darstellung komplexer Theoreme, entgegen – wird das Ringen um Bewährung doch an die Aufführung vor einer ideellen Öffentlichkeit durch dLLs verlagert. Die Lehrperson kann dieser Aufführung beiwohnen, sich der Bewährungskrise entziehen und jenen Teil der Vermittlung, der nicht gelang, einholen und als der*die vermittelnde Held*in wirken.

Auch auf Seiten der Studierenden lässt sich die Figur der Delegation des Krisenhaften rekonstruieren. Im Gegensatz zu den Lehrenden, die mit dem

Problem der Vermittlung betraut sind, stehen Studierende vor dem Problem der Aneignung bzw. des Verstehens. Während sie dLLs durchaus als Speichermedium nutzen, indem sie zum Beispiel Tafelanschriften abfotografieren, lässt sich die Bewährung der Aneignung von Lehrinhalten offenbar nicht angemessen an dLLs delegieren. Die zentrale Krise, die wir rekonstruieren konnten, ist der im Studium strukturell angelegte Transformationsprozess selbst. Denn das Studium zielt nicht nur auf die Vermittlung von theoretischem Wissen. Ebenso relevant – und damit unter Bewährungsvorbehalt – ist die Vermittlung von praktischem (anwendbaren) Wissen. Hiermit wäre die weiter oben aufgeworfene Frage nach Bildung als Transformation der Relationierung von Selbst und Welt berührt. Auch diesbezüglich ließen sich interpassive Praxen rekonstruieren. Studierende delegieren den krisenhaften, da zukunftsffenen Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und der Herstellung praktischen Wissens an konkrete Andere (Kommiliton*innen und Lehrende), die stellvertretend verstehen oder die Rahmung zur Aufführung vor einer ideellen Öffentlichkeit gestalten. Ähnlich der Praxis der Lehrenden, die sich im Anschluss an die Vorstellung eines Lehrvideos, an der Denkbewegung der darin thematisierten Inhalte orientieren und ihr folgen, um darauf die Interaktion mit den Studierenden zu gründen, liegt in der Delegation des Verstehens eine ähnliche Vorstellung. Damit wird gerade jenes handlungsdruckentlastete Moment von Bildungsprozessen im Modus der Krise durch Muße vorerst verunmöglicht, das eine nicht zwangsläufig funktionalistisch verkürzte Subjektbildung befördern könnte.

An dieser Stelle begegnen wir einer weiteren, darin eingelagerten Idee: der des mimetischen Prozesses, in welchem sich Studierende an den Subjektivierungsprozess der Lehrenden, deren bereits bewährter Vermittlung zwischen Selbst und Welt orientieren und sich ihm ähnlich zu machen versuchen. Doch worin besteht nun nach der Feststellung der Verlagerung von Bildungsprozesse ermöglichenden Krisenmomenten an dLLs und andere Menschen der Ansatzpunkt, um den eingangs skizzierten Bildungsbegriff im Studium zu denken? Um dies im Sinne der aufgeworfenen Frage nach Digitaler Hochschulbildung zu kontextualisieren, ist es notwendig, die im Anähnlichen an Andere liegenden Autonomiepotentiale aufzuzeigen. Daher wenden wir uns in einem nächsten Schritt dem Konzept der ›Mimesis‹ zu.

Mimesis als Anähnlichung

Die Rekonstruktion der Orientierungen der Lehrenden und Studierenden legte deutlich die Umrisse eines Rahmens frei, der die ausgewerteten Daten umspannte: Die Orientierung an der *Herstellung praktischen Wissens*. Sowohl in der Onlinebefragung (vgl. Schmidt/Tsirikiotis 2017) als auch in den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews wurde die Bedeutung der Vermittlung in face-to-face-Situationen, der Erfahrung und Aneignung mit allen Sinnen, des Einübens von Inhalten durch Imitation der Lehrenden, des Erlernens studienspezifischer kultureller Praktiken (Habitus), der Anschlussfähigkeit an lebensweltliche bzw. jugendkulturelle Codes und Medien seitens der Hochschule bzw. der Anschlussfähigkeit an künftige berufspraktische Problemlösungen seitens der Studierenden sichtbar. Dies ist vor allem deswegen bemerkenswert, da die Vermittlung von theoretischem Wissen (erklären, verstehen¹²) fast gänzlich unerwähnt blieb. An dieser Stelle wäre die Versuchung groß, die Aussagen der Hochschulakteure unter Ideologieverdacht zu stellen: ihnen zu unterstellen, sie würden von Hochschulbildung sprechen (kommunikatives Wissen), allerdings Habitualisierung – im Sinne der Einübung in kollektive Handlungsschemata – meinen (konjunktives Wissen). Auch wenn es interessant erscheint, dieser These nachzugehen und zu prüfen, ob sie dem empirischen Material standhält, würde diese vermeintliche Ideologiekritik gerade dann ihre emanzipatorische Pointe verfehlen. Diese liegt nämlich vielmehr darin, dem Handeln der Subjekte – ideologisch gerahmt oder nicht – als »Resultat praktischer Probleme« (Jaeggi 2009: 292) zu begegnen und darin »die Sichtweisen der Betroffenen zu rekonstruieren, ihr Verstehen zu verstehen« (ebd.: 294) und, im Sinne einer ›Hermeneutik des Verdachts‹¹³ (Ricoeur 1974 in Jaeggi 2009), die Akteure – zu welchen auch die Forscher*innen gehören – mit den »Problemen und Widersprüchen [der sozialen Wirklichkeit, Anm. d. Verf.] auf eine Weise [...] [zu konfrontieren], die zugleich das Ferment von

12 Wie bereits beschrieben, können wir an dieser Stelle die Auseinandersetzung Wilhelm Diltheys nicht angemessen würdigen, der die Begriffe in »Die Entstehung der Hermeneutik« (1900) den Naturwissenschaften (erklären) und den Geisteswissenschaften (verstehen) zuordnet (vgl. auch Dilthey 1927_1992). Paul Ricoeur (1970) widmet sich dieser Unterscheidung in »Was ist ein Text?« ausführlicher.

13 Hier verstanden als eine vorläufige stellvertretende Deutung, im Dienste eines spekulativen Ausleuchtens und Zugänge Eröffnens der einer Praxis je immanenten Möglichkeiten, mit Blick auf deren emanzipatorische Transformation (vgl. Holz 2003, Ricoeur 1972, 1976, 1987).

deren Transformation ist.« (Jaeggi 2009: 295) Mit Oevermann gesprochen, sehen wir als Forscher*innen unsere Aufgabe darin, stellvertretend die Logik der Krisen bearbeitenden Lebenspraxen (der Akteure) zu deuten und die darin *immanenten Autonomiepotentiale* herauszuarbeiten (vgl. Oevermann 2009), anstatt das hier rekonstruierte Bildungsverständnis der Hochschulakteur*innen als unzureichend darzustellen.

Vor diesem Hintergrund stellen wir fest, dass die geteilten Orientierungen große Überschneidungen mit dem – aus pädagogisch-anthropologischer Forschungsperspektive zentralen – Begriff der *Mimesis* aufweisen, der seit Aristoteles' Auseinandersetzung mit Platons Theoretisierung des Begriffs im pädagogischen Diskurs verhandelt wird (vgl. Wulf 2014: 254). In dieser Tradition beschreibt auch Walter Benjamin die Relationierung von Selbst und Welt als mimetischen Prozess. Das ›mimetische Vermögen‹, worunter Benjamin die den Menschen eigene Fähigkeit, »Ähnlichkeiten hervorzubringen« (1933_1991b: 211) fasst, wird bei ihm zu einem phylogenetisch zentralen Begriff, der den Prozess der inhaltlichen Transformation von Selbst und Welt, wie auch zugleich die Umgestaltung der Vehikel der Transformation – also der Form der *Mimesis* selbst¹⁴ – zu beschreiben erlaubt. So liefert das mimetische Vermögen, auf dessen Grundlage durch Nachahmung ›sinnliche Ähnlichkeit‹ hergestellt wird, auch die Möglichkeit der Abstraktion und somit den Übergang zur Konstruktion von »unsinnlicher Ähnlichkeit« (ebd.: 213), z.B. der Sprache.

»Was nie geschrieben wurde, lesen.« Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen und Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, daß dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. (Benjamin 1933_1991: 2013)¹⁵

14 Z.B. den Übergang von der Anähnlichung an den nächtlichen Sternenhimmel im rituellen Tanz, über rituelle Tieropfer bis zur Sprache. (vgl. Benjamin 1933_1991: 211)

15 Darin ist bereits der Hinweis auf das dialektische Verhältnis von Aufklärung und Mythos eingelagert, dem Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in der Dialektik der Aufklärung weiter nachgehen sollten: »Je mehr die Denkmachinery das Seiende sich unterwirft, um so blinder bescheidet sie sich bei dessen Reproduktion. Damit schlägt Aufklärung in die Mythologie zurück, der sie nie zu entrinnen wußte.« (Horkheimer/Adorno 1944_2008: 33)

So sind für Benjamin Besonderes und Allgemeines, Konkretes und Abstraktes, Re-Produktion und Transformation, dialektisch vermittelt, im mimetischen Vermögen angelegt. Wie bereits weiter oben angedeutet, werden hier gemeinsame theoretische Bezugspunkte und Überschneidungen zwischen dem skizzierten transformatorischen Bildungsbegriff und dem Begriff der Mimesis deutlich (vgl. Oevermann 1996). Hiernach lässt sich die Orientierung am Bewährungshandeln Anderer als Anähnlichung an bereits Bekanntem (Mimesis) und dadurch aber auch als Entwicklung der darin impliziten Möglichkeiten, als Herausbildung von Neuem durch Vermittlung zwischen Selbst und Welt, als Transformation (Poeisis) beschreiben (vgl. Adorno 2003b; Ricœur 2005, 2007; Wulf/Zirfas 2014).¹⁶

Für Paul Ricœur ist der Kern mimetischer Prozesse mit einem zentralen anthropologischen »Projekt« vergleichbar, »nämlich jenem, menschliche Handlungen auf *poetische Weise nachzuahmen*.« (Ricœur 1972_2005: 131, Hervorhebung im Original) Mimesis bringe einerseits »eine Welt menschlicher Handlungen zum Ausdruck, die bereits da ist. [...] Aber andererseits bedeutet *μίμησις* (Mimesis, Anm. d. Verf.) nicht Verdopplung der Wirklichkeit. Die *μίμησις* ist keine Kopie, die *μίμησις* ist *ποίησις* (Poeisis, Anm. d. Verf.), das heißt, Herstellung, Konstruktion, Schöpfung.« (Ebd.) Ganz grob gefasst, ist *Mimesis* für Ricœur »der griechische Ausdruck für das Eröffnen und Entdecken der Welt« (ebd.: 132). Dementsprechend werden mimetische Prozesse in drei Phasen unterteilt (vgl. Ricœur 1983_2007):

- *Mimesis I*, also dem Vorverständnis oder, mit Oevermann, dem Ensemble an Routinen der Lebenspraxis (vgl. Oevermann 1996, 2009). Als Nachah-

16 Diese Bewegung ist eingespannt in die Dialektik von *Techné* und *Logos*, die aus einer sozialanthropologischen Perspektive den Umgang mit Medien rahmt und zur Dynamik der Transformation von Selbst- und Welt-Relationen beiträgt – also der Erweiterung kulturellen Wissens, durch die – wissenschaftliche, d.h. handlungsdruckentlastete – Auseinandersetzung mit Praxis und deren Erzeugnissen (latentes Wissen) und Rekonstruktion der darin eingelagerten Logik (explizites Wissen), im Modus einer Selbst-reflexivität der jeweiligen Gesellschaft. Die Relationierung dieser neuen Wissensbestände mit älterem Wissen durch gesellschaftlich hierfür vorgehaltene Expert*innen eröffnete die Möglichkeit der Konstruktion und Pflege eines in die Zukunft offenen Wissens-Kanons, der seinerseits zur Entwicklung hierfür geeigneter Codes bzw. Medien aufrief »Schrift, Arithmetik, Geometrie, Rhetorik« (Böhme 2003: 18). »Diese Wechselwirkung deutet an, dass Medien und kulturelles Wissen sich zumindest koevolutiv und vermutlich autopoietisch entwickelt haben.« (Ebd.)

mung, Darstellung oder Anähnlichung an eine je konkrete Praxis basiert sie auf der

- Einordnung und Verortung in subjektiv bereits vorhandene Strukturen oder Wissensbestände, die darin zeitlich (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) strukturiert bzw. konfiguriert (*Mimesis II*)
- und in der Dialektik von Unmittelbarkeit und Vermitteltheit der Lebenspraxis als vorläufig feste, da für den praktischen Handlungsvollzug relevante Interpretation konkretisiert, also refiguriert (*Mimesis III*) werden.

Wir haben es also im aristotelischen Sinne mit einer »μίμησις πράξεως (Mimesis Praxeos, Anm. d. Verf.)« (Ricœur 1984_2005: 184), einer »mimetische[n] Beziehung« (ebd.: 199) zu tun, einer »auf das menschliche Handeln (und Erleiden) angewandte[n] mimetische[n] Aktivität« (ebd.). Diese »mimetische Beziehung« (ebd.) beschreibt Ricœur als Mittlerin zwischen den einem Gegenstand – bzw. einem Text im hermeneutischen Sinne (vgl. u.a. Sutter 1994) – immanenten Möglichkeiten und der potentiellen Wirklichkeit einer Lebenspraxis bzw. eines Subjekts.

»Zwar ist diese Welt des Textes noch etwas am Text, aber sie ist bereits ein indirektes Abzielen auf das Wirkliche, eine mimetische Beziehung, durch die der Text über sich hinaus weist. Die Welt des Textes ist, sage ich, eine Transzendenz in der Immanenz des Textes, ein Außerhalb, das durch ein Innerhalb anvisiert wird.«¹⁷ (Ricœur 1984_2005: 199)

-
- 17 Dieses Außerhalb verweist jedoch auch auf ein raum-zeitliches Außerhalb der konkreten Interaktion. Mit Ricœur treffen wir hier auf die »Dialektik des Ereignisses und der Bedeutung. Als Ereignis geschieht der Diskurs, d.h. er wird als Handlung von einem Handelnden ausgeführt. Aber als Bedeutung überlebt er diesen Augenblick und beginnt seinen besonderen Weg.« (Lacour 2009: 105) Wir treffen hier auf die Dimension der Bewährung, in welcher der Diskurs auf seiner pragmatischen Seite nachwirkt (vgl. ebd.) und von den Studierenden noch anzueignen, in Lebenspraxis qua Bewährung zu überführen wäre. Wir treffen aber auch auf die Frage nach der Bewährung des Diskurses der Lehrenden, da ihr Diskursbeitrag mit dem Ende der Veranstaltung bzw. der Abgabe der jeweiligen Prüfungsleistung durch die Studierenden nicht als bewährt gelten kann. Vielmehr scheint in der in digitalen Medien – und nicht erst in diesen (vgl. Benjamin 1935_1991a) – eingeschriebenen Möglichkeit der Wiederholbarkeit die Strukturgesetzlichkeit der Bewährung aufzuscheinen, die Oevermann in seiner Bewährungskonzeption herausarbeitet und die ihre Pointe darin hat, dass Bewährung erst mit dem Ende der Lebenspraxis – dem Tod des jeweiligen Subjekts – an ihr Ende kommt, bis dahin also als Bewährungsdynamik die Reproduktion und Transformation der Lebenspraxis aufrecht erhält. Diese scheinbare Endlosschleife der Bewährung klingt in einer

Ricœur hebt hier auf das Potential der in der Sprache liegenden mimetischen Prozesse ab und beschreibt sie als ein Vehikel, um etwas zum Ausdruck zu bringen, das – noch – nicht existiert, also einen fiktiven Diskurs über etwas zu führen, das zunächst nur in der Welt des Textes existiert (vgl. Lacour 2009). Als *Mittlerin zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit* – oder, um bei dem Gegenstand der Hochschulbildung zu bleiben, zwischen Lehrinhalten und der Lebenspraxis der Studierenden – steht im Mittelpunkt einer mimetischen Beziehung ein Gegenstand stellvertretend¹⁸ für den in einer Lehrveranstaltung zu vermittelnden Lehrinhalt – also jenen konkreten, einmal gedachten Gedanken, z.B. einem theoretischen Konzept, einem Gesetzestext, einer mathematischen Formel usw. Die Lehrperson tritt mit Ricœur – ähnlich der Praxis von Historiker*innen, die im Sinne kultureller Tradierung als »Beauftragte unser aller für die Erinnerung« (ebd.: 195) verstanden werden – in eine »darstellende Beziehung« (ebd.: 196) zu jenem Gegenstand, wenn sie in ihrer Vermittlungspraxis Medien – seien es Bücher, Erklärvideos, Quiz-Apps usw. – einsetzt. Diese Medien repräsentieren den Lehrinhalt für die Gruppe der Studierenden. Allerdings nicht in dem Sinne, dass dieser darin aufscheine, aus ihnen ablesbar wäre. Vielmehr können sie als »Spuren« beschrieben werden, als Stellvertreterinnen des Lehrinhaltes, die vorläufig seinen Platz im Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden einnehmen. Einen zunächst fiktiven Diskurs zu führen kann daher nicht bedeuten, dass in einer Lehrveranstaltung ein Gegenstand von außen in die Selbst- und Weltrelationen der Studierenden eingefügt wird, der zuvor nicht vorhanden war. Der Gedanke, Medien mit Ricœur als

Gruppendiskussion an, in der eine Lehrende von ihrem Unbehagen berichtet, wenn Studierende ihre Vorlesungen im Fitnessstudio nachhören: *Ich selber hab ja mal ne ganze Vorlesungsreihe mit nem Video aufgenommen und dann haben mir die Studenten hinterher erzählt, sie hätten das im Fitnessstudio aufm Laufband gehört. Da war ich ein bisschen peinlich berührt ...*« (Gruppendiskussion Organisation 2)

- 18 Wir berühren an dieser Stelle schon den lacanianischen Diskurs, der weiter unten noch zu konkretisieren ist, wenn wir ein Konzept einführen, das einem Bildungsprozess die Struktur der Stellvertretung unterstellt und zwar in jenem Modus, in dem ein Signifikant – z.B. ein Erklärvideo – stellvertretend die Position eines Signifikats bzw. einer Bedeutung – z.B. eines theoretischen Konzepts – übernimmt und der Bildungsprozess nun darin besteht, zwischen dem Signifikanten und den Selbst- und Weltrelationen des (Studierenden-)Subjekts zu vermitteln, wir den Signifikanten damit als Stellvertreter des Subjekts konzipieren. Als Stellvertreter in zwei Richtungen: als Stellvertreter der Vermittlungsfunktion der Lehrperson gegenüber den Studierenden und als vorläufiger Platzhalter für die durch den Lehrinhalt noch herzustellende neue Selbst- und Weltrelationierung.

Spuren resp. als Stellvertreterinnen für Lehrinhalte zu konzipieren, versucht Bildungsprozesse zunächst als mimetische Suchbewegungen nach einer vorläufigen Verortung des Lehrinhaltes in den Selbst- und Weltrelationen der Studierenden zu skizzieren. So tritt in einer ersten Stufe bereits die Lehrperson in eine mimetische, da präfigurierende Beziehung zu dem jeweiligen Gegenstand, indem sie sich diesem entlang ihrer subjektiven Selbst- und Welt-Relationierung – ihrem Vorverständnis – nähert (Mimesis I) und ihn in eine Form zu bringen versucht, die dem jeweiligen Lehr- und Lerndesign (Vorlesung, Seminar, Labor usw.) angemessen erscheint, also den Gegenstand konfiguriert (Mimesis II) (vgl. Ricœur 1987_2005: 221). Dieses In-Form-Bringen des Gegenstands, im Sinne eines Anschmiegens an seine möglichen Bedeutungseffekte¹⁹ für die Studierenden, kann als ein Neuinterpretieren des Gegenstands beschrieben werden, als Refiguration, welche zwischen der Interpretation – basierend auf der je konkreten Selbst- und Weltrelation der Lehrperson – und der Lebenspraxis der Studierenden zu vermitteln und sich schließlich darin zu bewähren sucht (Mimesis III). Diese Vermittlungspraxis kann auch als »Paraphrasierung« (Lacour 2009: 116) skizziert werden, als Versuch, »innerhalb der gleichen Sprache ›das Gleiche anders zu sagen‹ (definieren, erklären, neu formulieren usw.)« (ebd.) Wir begegnen in Ricœurs theoretischer Annäherung an die Mimesis seinem Versuch, den Prozess der Vermittlung zu beschreiben, die Mittel, die sich z.B. Lehrende aneignen können, um anderen von ihrer Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu berichten, der »metaphorische[n] Angleichung« (Ricœur 1984_2005: 198) an einen Gegenstand, wenn sie versuchen, uns dem *Wie* eines Lehrinhalts im Verhältnis zu den Selbst- und Weltrelationen der Studierenden zu nähern.

Ricœurs Konzept der dreifachen Mimesis versteht sich als Beschreibung der transformatorischen Möglichkeiten, die in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten liegen und des darin verorteten Prozesses der Identitätsreflexion als Folge der Irritation der subjektiven Perspektive durch Begegnung und – narrativer Vermittlung – mit anderen Lebenspraxen und der darin möglichen Eröffnung neuer (Handlungs-)Optionen (vgl. Ricœur 1983_2007). Auch wenn sich Oevermanns und Ricœurs Argumentationen in ihrer (erkenntnis-)theoretischen Herleitung in unterschiedlichen – widerstreitenden – Theorietraditionen verorten, überschneiden sie sich in ihrem Bezug auf die

19 Oder mit Claude Lévi-Strauss als »Bündel von Relationen«: »nur in Form von Kombinationen solcher Bündel [erlangen die konstitutiven Einheiten] eine Bedeutungsfunktion« (Lévi-Strauss 1967 in Ricœur 1970: 93).

platonische und aristotelische Auseinandersetzung um das Konzept der Mimesis, ebenso wie in ihren psychoanalytischen und (post-)strukturalistischen Theoriebezügen, wodurch sich Ricœurs Idee anschlussfähig an Oevermanns Konzept des Lebenspraxis konstituierenden Prozesses der Krisenbewältigung zeigt (vgl. Oevermann 2001a: 299–313).

Das Konzept der Mimesis ist deutlich anschlussfähig an Fragen digitaler Hochschulbildung. Auch aus der Perspektive einer pädagogischen Anthropologie, wie sie z.B. Christoph Wulf und Jörg Zirfas vertreten, lässt sich der Mimesis-Begriff für Bildungskontexte als Anschmiegen, als »Anähnlichung« (Wulf 2014: 252) an einen Gegenstand übersetzen und fokussiert damit eine zentrale phylogenetische Fähigkeit: Die Herstellung von etwas Neuem, durch Verschränkung der subjektiven Innerlichkeit und der natürlichen und sozialen äußeren Umwelt, z.B. durch Orientierung an anderen Lebewesen, an Dingen oder der Natur usf. Bezogen auf die Hochschule erzeugt das Anschmiegen an eine Handlung, z.B. das Abschreiben eines Tafelanschriebs durch Studierende, »gleichzeitig Ähnlichkeit und Differenz« (ebd.) Dabei geht die Körperhaltung, die Argumentation, das Wissen der Lehrperson nie gänzlich auf die Studierenden über. Vielmehr schaffen diese in mimetischen Prozessen kognitive, psychische und sinnliche (auditive, visuelle, taktile, olfaktorische, gustatorische) Übergänge zwischen dem – formalisierten und informellen – Inhalt der Lehrveranstaltung und ihrer Lebenspraxis. Die Auseinandersetzung mit dem so angeeigneten praktischen Wissen führt von Situation zu Situation zu einer weiteren Annäherung von innerer und äußerer Welt.

Mit Jacques Lacan gesprochen, haben wir es hier mit einer Suchbewegung im *Bedeutungshof* eines Begriffs oder Gegenstands zu tun, die dazu dient, das innere Bild der Welt mit den Imaginationen und Symbolisierungen Anderer abzugleichen und dies produktiv und kreativ in das eigene Bild einzuweben. »Äußere und innere Welt gleichen sich kontinuierlich an und werden nur in der Wechselbeziehung erfahrbar.« (Wulf 2014: 253) So wird, durch die Anlehnung an aufgenommenes praktisches Wissen, die konkret gegebene, symbolisch interpretierte und codierte Welt erneut interpretiert und diese damit aus der Perspektive der vorgängigen Situation heraus neu gedeutet. Dieses praktische Wissen bleibt jedoch vorbewusst, der Vernunft unzugänglich, solange es keiner kritischen Prüfung unterzogen wird. »Praktisches Wissen ist kein reflexives, seiner selbst bewusstes Wissen.« (ebd.: 253) Anlässe für solche Prüfungen stellen Konflikte und Krisen dar, in denen die Anwendung praktischen Wissens begründungspflichtig wird bzw. keine adäquate Krisenlösung verspricht.

Diese Idee kann an folgendem bekannten Beispiel konkretisiert werden:

»Und das, was ich heute intuitiv in der Vorlesung halte, ist nicht reproduzierbar, das fällt mir nächstes Mal nicht ein, und bis die Vorlesung zu Ende ist, hab ichs auch schon vergessen, was besonders gut angekommen ist und was nicht. Und deshalb, hab ich mir gedacht, will ich ganz bewusst in meinen Vorlesungen eben bestimmte Passagen vorab auf Video vorbereiten, und dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten, wie sie drauf reagieren und kann dann eben Elemente austauschen, wenn ich seh, das ist nicht so gut angekommen, das ist besser ausgekommen. Kann ich den einen Teil austauschen und wieder reinnehmen, was anderes reinnehmen dafür, und dadurch mach ichs eben reproduzierbar.« (Gruppendiskussion Lehrende)

In dieser schon aus mehreren Perspektiven betrachteten Sequenz wird der bisher theoretisch beschriebene Prozess am empirischen Material deutlich. Darin berichtet ein Lehrender von seiner Idee, die Vorbereitung seiner Lehrveranstaltungen zu filmen und daraus Einspieler zu produzieren. Diese würde er in seinen Veranstaltungen über einen Beamer abspielen und die Reaktionen der Studierenden beobachten, um unter verschiedenen Beispielen diejenigen auszuwählen, die zufriedenstellende Reaktionen bei den Studierenden hervorgerufen haben. Zunächst wird an dieser Sequenz die Entlastungsfigur deutlich, *»dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten«*, die in der Unterbrechung durch den Videoeinsatz einen Möglichkeitsraum eröffnen kann. In dem Video präsentiert er seine subjektive Konfiguration des Lehrinhalts in Form von Metaphern, Beispielen zur Veranschaulichung des Lehrinhalts. Inwiefern diese Beispiele Bedeutungseffekte hervorbringen, sich im Lehralltag bewähren, möchte er zunächst handlungsdruckentlastet beobachten und jene Videos wiederverwenden, in Routinen überführen, die sich in den Veranstaltungen bewährt haben (Refiguration).

Bis hierher konnte im Text die Spannung zwischen Delegation und Mimesis, die Digitaler Hochschulbildung eingeschrieben zu sein scheint, deutlich gemacht werden und auf die sich eröffnenden Möglichkeiten bei einer Reflexion der Wissensbestände hingewiesen werden. Doch wie kann dies in einer Lehrsituation konkret ermöglicht werden? Die Eröffnung neuer (Handlungs-)Optionen diskutiert Ricœur an der Figur der Metapher, die nicht auf dem bloßen Tausch eines Wortes durch ein anderes beruht. Ricœur verweist auf die dialektische Verwobenheit von Erklären und Verstehen, die in der Metapher zum Ausdruck käme und die gerade im Verstehen bzw. in der Interpretation neue Aspekte der Wirklichkeit zutage fördern könne (vgl. Ricœur

1972_2005). Daher wird im Folgenden die Idee der Metapher als Leitkonzept des bildungsermöglichenden Einsatzes von dLLs vorgeschlagen.

Bildungsprozesse als Eröffnung von Möglichkeitsräumen – dLLs als Metapher

Im Anschluss an Ricœurs Mimesiskonzeption und seinem Vorschlag der Metapher eröffnet sich nun also eine weitere theoretische Überschneidung, die im Konzept der Interpassivität, das Robert Pfaller u.a. entlang der strukturalen Theorie Jacques Lacans entwickelt, theoretisch bereits eingelagert ist. In seiner Auseinandersetzung mit dem Gegensatz zwischen *Metonymie* und *Metapher* schreibt Lacan der Metapher²⁰ einen »schöpferische[n] Funke[n]« (Lacan 1966_2016: 599)²¹ zu. Was ist darunter zu verstehen? Entsprechend Lacans strukturaler Theorie lässt sich die Konstitution – sozialer – Wirklichkeit als sprachlich hergestellt beschreiben – also als Auffädelung diverser, vorläufige Bedeutung erzeugender Zeichen, die einer Dynamik des Fließens ausgesetzt sind und somit zur Emergenz immer wieder neuer Bedeutungskonstruktionen bzw. Bedeutungswirkungen (Lacan 1966_2016: 610) beitragen. Lacan spricht von einer *Signifikantenkette*. In diesem Sinne funktioniert auch die Metapher, indem ein Signifikant für einen anderen eingesetzt wird. Lacan greift hierfür auf Sigmund Freuds Konzept der Verdichtung zurück, um den Effekt der Metapher genauer zu fassen. Unter dem Begriff der Metonymie wird die Ersetzung eines Wortes durch ein anderes, sinnbenachbartes gefasst; z.B. wenn die Aussage »ich trinke einen Wein« in »ich trinke ein Glas« abgewandelt wird oder in einem Western statt von einem »Colt« von einem »Eisen« gesprochen wird. In diesem Beispiel stehen die neu eingesetzten Wörter in einer Beziehung zueinander, die Flüssigkeit (Wein) zum Behälter (Glas) und die Waffe (Colt) zum Material (Eisen). Während die Wörter (Signifikanten)

20 Ebenfalls überschneiden sich hier die Konzepte der Metapher und der Interpassivität, wenn Robert Pfaller von »interpassiven Prothesen« (Pfaller 2000: 6) spricht, die den Prozess der Delegation erst ermöglichen, z.B. der Video- oder Festplattenrekorder, der Filme aufzeichnet, der Fotokopierer usf.

21 Über das Verhältnis von Metapher und der Entstehung des Neuen in der Dichtung schreibt Ricœur: »Warum sollten wir neue Bedeutungen aus unsrer Sprache beziehen, wenn wir nichts Neues zu sagen, keine neue Welt zu projizieren hätten?« (Ricœur 1972_2005: 133).

ersetzt werden, bleibt die Bedeutung (Signifikat) unverändert, sie wird lediglich verschoben. Anders verhält es sich bei der Metapher. Diese basiert auf der *Ähnlichkeitsrelation* der verwendeten Signifikanten. Wenn z.B. über eine Person, die psychisch belastende Ereignisse ohne langfristige Einschränkungen ihrer Handlungsautonomie bewältigt hat, ausgesagt wird, sie sei »stark wie eine Löwin«, lässt sich die konstruierte Bedeutung nur verstehen, wenn die Aussage zugleich als Aufforderung der Sinnrekonstruktion gedeutet wird. Übertragen auf die Hochschulwelt könnte man sagen, dass es sich um Metaphern handelt, wenn dLLs zur Veranschaulichung und um Metonymie, wenn dLLs zur Ersetzung von Lehre genutzt werden. Dabei wird deutlich, dass die Metapher paradigmatisch funktioniert, dass die verwendeten Signifikanten durch ihre Ähnlichkeit einen Bedeutungshof eröffnen, in dem noch nicht miteinander relationierte Signifikanten zueinander in Beziehung gesetzt, verdichtet werden. Hierbei werden die übrigen im Bedeutungshof liegenden Begriffe auf ihre Relevanz für die Bedeutungswirkung des Satzes geprüft. Lacan verwendet hierfür den Begriff der Verdichtung, in der Sinn – das Neue – aus einer neu herzustellenden Relation vorhandener, disparater Teile emergiert (vgl. Lacan 1956_1997, 1966_2016).

Wir schlagen vor, diesen Prozess mit dem Begriff des *Möglichkeitsraums* zusammenzubringen, also Bildungsprozesse als Verdichtung, als Eröffnung von Bedeutungshöfen in einem Möglichkeitsraum zu skizzieren, in welchem ein Subjekt zwischen den bereits vorhandenen Selbst- und Weltrelationen vermittelt und Bedeutungshöfe eröffnet und erweitert. Darin baut es vorhandene Konzepte zu komplexeren aus oder transformiert diese, führt sie auf eine neue Ebene, indem es points of no return hinter sich lässt, z.B. durch Akademisierung, politischer Kollektivierung, Zeugung von Kindern usw. Wenn wir uns die Biographien der Studierenden als individuierte Gebilde vergegenwärtigen, als einmalige – und auch vorläufige – Relation von Selbst und Welt, Besonders und Allgemeinem, also als Handlungs- und Orientierungswissen basierend auf individuellen Erfahrungen, konkreten Informationen und subjektiven Deutungen denken, dürfte ein Bezug zu einer Information (z.B. Lehrinhalte im Studium), der individuell hergestellt werden soll, für jede*n Studierende*n an einem unterschiedlichen Punkt in diesem Möglichkeitsraum zu verorten sein.²² Dabei lassen sich Möglichkeitsräume als »intermediäre Räume« (Soldt

22 An dieser Stelle ersparen wir uns die fast schon obligatorische neurobiologische Beschreibung dieses Prozesses und verweisen, dem theoretischen Paradigma des Forschungsprojekts entsprechend, an Luc Ciompis Theorie der Affektlogik, welche diver-

2008: 45) im Sinne Donald Winnicotts verstehen, in denen ästhetische Erfahrungen Übergänge zwischen ›innerer und äußerer Welt‹ schaffen. Im Zentrum stehen dabei Übergangsobjekte, die als Medien der Vermittlung »zwischen innerer und äußerer Realität« (ebd.: 46) dienen. Laut Winnicott basiert die Fähigkeit, sich in einer symbolisch vermittelten Wirklichkeit zu bewegen, auf primären Erfahrungen mit Übergangsobjekten und der Herstellung von Möglichkeitsräumen. (vgl. Winnicott 1967 in Soldt 2008: 47) Mit Sigmund Freud lassen sich diese als »Anlehnungsverhältnis zur Wirklichkeit« (Soldt 2008: 42), als Versetzen der Dinge »in eine neue, [...] gefällige Ordnung« (ebd.) beschreiben.

Wir wollen diesen Prozess der Verortung als Bildungsprozess deutlich machen, also die konkrete Platzierung und Verknüpfung von Wissensbeständen in der Biographie als Auseinandersetzung der Studierenden mit jenen Wissensbeständen und berühren hier das oben ausgeführte Aufeinander-verwiesensein von Lernen und Bildung. An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass in Bildungsprozessen Lernen und Bildung zusammengedacht werden. Bildung vollzieht sich mitunter, indem Gelerntes vermittelt wird und neue Relationen zwischen Selbst und Welt gezogen werden, dieses Selbst- und Weltverhältnis transformiert wird (vgl. Overmann 2009). Ein Möglichkeitsraum – im Sinne einer Lebenspraxis – wird transformiert, indem eine neue Relation eingezogen wird, die das Verhältnis von Selbst und Welt neu ausrichtet, refiguriert und damit in ein aktualisiertes Verhältnis zu den darin eingelagerten (personalen, sozialen, materialen) Möglichkeiten gestellt wird.²³ Vielleicht kann das private Bücher- oder CD-Regal hierfür als Beispiel dienen, sofern diese systematisch geordnet sind, z.B. alphabetisch, nach Genres, nach Autor*innen, nach Farbe des Covers usw. Wenn ich mir ein neues Buch oder eine

se Anschlussmöglichkeiten an die hier entwickelte Denkbewegung offeriert, die es jedoch an anderer Stelle noch konkreter auszuarbeiten gilt (vgl. Ciompi 1997).

- 23 Umgekehrt liegt darin auch der Hinweis, dass eine Reduktion auf Lernprozesse – z.B. Lernmanagement-Apps, die sich auf die Frequenz der Wiederholungen einer Übung oder auf die Terminierung der Lerneinheiten beschränken – die Autonomie der beteiligten Subjekte nicht in den Blick bekommt. »Bildungsprozesse, darauf verweist schon der Bildungsbegriff von Humboldts, eröffnen sich immer unter der Bedingung und in der Logik der Bewältigung von Krisen, wohingegen Lernprozesse eine Angelegenheit der Routine, des routinisierten Einübens sind, wie beim Lernen von Vokabeln, beim Auswendig-Lernen von Texten, beim Aneignen kodifizierten Wissens. [...] Dass Bildungsprozesse immer auch Lernprozesse einschließen und ohne diese nicht denkbar sind, liegt auf der Hand.« (Overmann 2009: 36)

CD kaufe, kann ich diese nur insofern ohne Probleme in die bestehende Ordnungslogik integrieren, solange ich genügend Platz zur Verfügung habe und der Neuerwerb die bestehende Systematik nicht in Frage stellt. Sollte mein Bücherregal z.B. nach Genres sortiert sein, bringt spätestens eine Publikation, die sich der eindeutigen Genre-Zuordnung entzieht, die bisherige Systematik in eine Krise. Der Versuch der Relationierung zwischen dem Neuerwerb und dem Bestand könnte von der Einführung einer neuen Ordnungskategorie bis zur Neusystematisierung der ganzen Sammlung reichen.

Beispielhaft kann dies auch an dem digital unterstützten Lehrformat *Inverted Classroom* veranschaulicht werden (vgl. e-teaching.org: 2019). Dabei handelt es sich um die Idee der Verlagerung der Funktion des Klassenraums, wobei die Aneignung der Lerninhalte durch die Studierenden zu Hause, z.B. mit Videos, stattfindet und die Anwendung in der Gruppe mit der Lehrperson in der Hochschule geschieht. *Inverted Classroom* kann selbstverständlich auch ohne digitale Medien durchgeführt werden, wird aber im Zuge der Möglichkeit von Videoaufzeichnungen vermehrt in Blended Learning-Formaten (vgl. e-teaching.org: 2017) eingesetzt, indem ein Teil des Inhalts außerhalb der Hochschule per Video angeeignet wird und die Anwendung bzw. Erprobung in der Hochschule stattfindet. Das Format kann von Studierenden und Lehrenden so genutzt werden, dass es auf verschiedenen Ebenen Bildungsprozesse ermöglicht:

- Durch die Ausgangssituation, welche die Aneignung des Inhalts zeitlich der Lehrveranstaltung voranstellt, rekurriert das Lehrformat auf mimetische Prozesse, indem die Lehrveranstaltung als Situation konstruiert wird, in der Mimesis als Hervorbringung des Inhalts in einer neuen Situation stattfinden kann. Somit kann das Angeeignete auf seinen Orientierungsgehalt geprüft werden und sich als praktisches Wissen bewähren.
- Indem die Lehrveranstaltung auf den zu Hause vorbereiteten Inhalt Bezug nimmt, stellt sie damit die Frage nach anderen Anknüpfungsstellen, nach metaphorischen Bezügen zum jeweils relevanten Inhalt, die durch die Bearbeitung in der Lehrveranstaltung erweitert werden können.
- In der wiederholten Hervorbringung und Anwendung der angeeigneten Wissensbestände werden diese – zunächst nur verinnerlichten – Figuren mit der äußeren Welt konfrontiert und damit zugleich auf ihre Grenzen angefragt: zum einen auf die Grenzen der Anwendbarkeit, zum anderen aber auch auf ihre Grenzregionen und ihre Position in Bedeutungshöfen zu anderen relevanten Dimensionen von Welt. (Auf einer anderen Ebene,

das war auch ein interessantes Ergebnis der Rekonstruktion, wird in Lehrformaten diesen Typus das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in einer anderen Form der Interaktion verhandelbar, da es das Lehrdesign des sog. Frontalunterrichts auflöst und beide Akteure zwingt, rollenförmige und diffuse Anteile der Sozialbeziehung neu zu verhandeln und für sich einen passenden und einen dem Lehren und Lernen unter den je konkreten Bedingungen angemesseneren Modus zu finden.)

Der Gedanke des Herstellens eines Zusammenhangs zwischen neuen Inhalten und biographisch bereits erlerntem Wissen, findet sich bei Ricœur im Begriff der Aneignung, mit welchem er das dialektische Zugleich der Sinn- und Subjektkonstitution zu beschreiben versucht. Hier überschneiden sich Erklären und Interpretieren bzw. Verstehen im Nichtabgeschlossenen des Diskurses, der in der sozialen Genese kultureller Erzeugnisse liegt, nämlich ihrem Verwiesensein auf andere Subjekte; z.B. auf die Leser*innen eines literarischen Textes.

»Unter Aneignung verstehe ich, daß die Interpretation eines Textes sich in der Selbstdeutung eines Subjekts vollendet, das sich von da an besser versteht, anders oder überhaupt erst zu verstehen beginnt. [...] Einerseits durchläuft das Selbstverständnis den Umweg über das Verständnis der Zeichen der Kultur, in denen sich das Selbst kundtut und bildet, andererseits ist das Verständnis des Textes kein Selbstzweck, es vermittelt seine Beziehung zu einem Subjekt, das nicht im Kurzschluß einer unmittelbaren Reflexion den Sinn seines eigenen Lebens findet. Daher muß man mit gleichem Nachdruck sagen, daß die Reflexion ohne die Vermittlung der Zeichen und Werke nichts ist und daß die Erklärung nichts ist, wenn sie sich nicht als vermittelnde Instanz in den Prozeß des Selbstverständnisses eingliedert. Kurz und gut, in der hermeneutischen Reflexion – oder der reflexiven Hermeneutik – finden die Konstitution des *Selbst* und die des *Sinnes* gleichzeitig statt (Hervorhebung im Original).«²⁴ (Ricœur 1970: 99)

- 24 Hier entfernt sich Ricœur aber auch von jenem Standpunkt des Nicht-Identischen, den wir weiter oben im Anschluss an Adorno und Koller ausgearbeitet haben, wenn er den beschriebenen Aneignungsprozessen die Möglichkeit zuspricht, »gegenwärtig und ähnlich [zu machen, Anm. d. Verf.], was wirklich bedeutet, eigen zu machen, was zunächst fremd (Hervorhebung im Original) war« (Ricœur 1970: 100) und damit meint, einen »Sieg über die kulturelle Distanz, [qua] Verschmelzung der Textinterpretation mit der Selbstinterpretation« (ebd.) erringen zu können.

Wie lässt sich das verstehen? Hierfür sei noch einmal auf Lacans Lesart der strukturalen Linguistik Ferdinand de Saussures verwiesen. Saussure konzipiert Sprache (*langue*) als geschlossenes System von Zeichen – im Gegensatz zu deren Aktualisierung im Sprechen (*parole*) –, in dem die Zeichen (Signifikant) nicht die Repräsentanten der Objekte sind, vielmehr repräsentieren sie das Bezeichnete (Signifikat) in der Abgrenzung von anderen Zeichen. »Die Eigenschaft des Zeichens liegt also darin, etwas zu sein, was die anderen nicht sind.« (Pagel 2019: 40) Für Saussure konstituiert sich das geschlossene System der Sprache gerade durch diese Repräsentation – indem jeweils ein Zeichen mit einer Bedeutung verknüpft wird, also ein differenzielles Verhältnis zu anderen Zeichen hergestellt wird und damit feste Relationen zwischen Dingen, Zeichen und Bedeutungen eingezeichnet werden. So erhält z.B. das Zeichen »Tonne« seinen Bildwert dadurch, dass es nicht »Sonne« oder »Tanne« bezeichnet. Die Verbindung zwischen Signifikant und Signifikat ist jedoch willkürlich. Lacan weicht nun von Saussures Konzeption ab und betont den *Vorrang des Signifikanten*. Damit konzipiert er Sprache als offenes und dynamisches Sinn konstruierendes – nicht Sinn repräsentierendes – Relationssystem, durch die Betonung der *Verweisungsfunktion der Signifikanten*. Diese sind nicht mehr wie bei Saussure fest mit einem Signifikat verknüpft, sondern verweisen in einer Signifikantenkette auf einen anderen Signifikanten, der seinerseits wieder auf einen Signifikanten verweist usw. Bedeutung entsteht als Resultat dieser Verweisungskette; das Signifikat gleitet unter den Signifikanten. In Lacans Konzeption der Sinn konstituierenden Funktion der Sprache als Signifikantenkette scheint eine Ähnlichkeit zu den rekonstruierten Orientierungen auf. So wie die Sprache auf der Relation von Signifikanten beruht, die ihren Bildwert erst aus der Relationierung beziehen, also von sich aus nicht mit dem Bedeuteten identisch sind, stehen auch die verwendeten dLLs nur stellvertretend für den jeweiligen Lehrinhalt. Erst die – durch die Lehrperson herzustellende – Relation zu anderen relevanten angrenzenden Themen in der Lebenspraxis, die durch die dLLs stellvertretend eröffnet werden, kann der Inhalt zugänglich und mit bestehenden Selbst- und Weltrelationen vermittelt werden. Wir können daher nicht davon ausgehen, dass ein dLL für einen zu vermittelnden Inhalt besser oder schlechter geeignet wäre als andere.

An dieser Sequenz einer Gruppendiskussion lässt sich das veranschaulichen. Darin konstruiert ein Student die Möglichkeit der Projektion einer Fragestellung durch einen Chip in seinem Arm, in diesem Fall eines Programmiercodes, an eine Wand des Hochschulflurs, in dem er zufällig auf eine Lehrperson oder eine*n andere*n Studierende*n trifft.

»Also, ich hab so die konkrete Vorstellung der Barrierefreiheit, damit meine ich so Sachen wie, das klingt jetzt ein bisschen krass, aber zum Beispiel, ich gehe davon aus, dass wir irgendwann einen Chip im Arm haben werden, für alles Mögliche, und dass sich der dann natürlich auch auf die Hochschule auswirkt. Und was jetzt zum Beispiel in meinem speziellen Studiengang ... der Fall sein könnte, wäre, dass ich zum Beispiel Probleme mit meinem Programmiercode habe und zufällig jemand auf dem Gang sehe, der mir dabei helfen kann und quasi nur noch schnipse und an der Wand entsteht der Programmiercode und er kann mir direkt da helfen. Sowas in der Art, also quasi von überall jederzeit Zugriff auf alles zu haben, was ich brauche.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Anstatt der Idee einer digitalen Lösung seines Programmiercodeproblems – z.B. durch eine App²⁵ –, konstruiert der Studierende in der Gruppendiskussion eine Szene, in der ein dLL als vermittelndes Element fungiert. Zum einen delegiert er die Darstellung der Krise an das Medium und entledigt sich damit des Problems der Verbalisierung seiner Krise (siehe weiter oben). Er versucht den Schritt der Präfiguration zu umgehen bzw. an den Chip zu delegieren. Sofern es sich bei dem Programmiercode nicht um eine Aufgabe aus einem Lehrbuch handelt, die Projektion also lediglich eine Kopie der gestellten Aufgabe darstellt, unterstellt der Studierende dem Chip die Fähigkeit, um die Projektion in diesem Beispiel zu leisten, seine Selbst- und Weltrelationen bzw. die Konstellation der Wissensbestände, die er zur Problemlösung bisher herangezogen hat, zu visualisieren.

Darüber hinaus wird an diesem Beispiel deutlich, dass wir es im Fall der Chip-Projektion mit einer digitalen Brücke zu tun haben, die zugleich einen Verbleib am »Nicht-Ort« (Ricœur 1970: 90) des Textes ermöglicht, also durch die Verbildlichung des Gegenstands letztlich einer Tautologie aufsitzt und den Gegenstand schlicht reproduziert. Andererseits scheint in der beschriebenen Projektion die Möglichkeit auf, den Gegenstand zu lesen, also in eine mimetische Beziehung, in einen Diskurs einzutreten, indem die Projektion zur gemeinsamen Interpretation auffordert, also den Versuch wagt, »den Text im Sprechen zum Abschluß [zu] bringen, indem wir ihn für die lebendige Kommunikation wiederherstellen. Dann interpretieren wir ihn.« (Ebd.) Den projizierten Gegenstand zu lesen, »einen neuen Diskurs mit dem Diskurs des Tex-

25 In einer Folge der Fernsehserie »The Big Bang Theory« wird diese Idee entwickelt. (vgl. fernsehserien.de)

tes zu verbinden« (ebd.: 98) – in diesem Fall also mit dem Diskurs, in dem der jeweilige Programmiercode eingebettet ist (vgl. ebd.: 91).

In dieser zweiten Option liegt gerade das mimetische Potential Digitaler Hochschulbildung: In der Ermöglichung der Ablösung des Signifikanten vom Signifikat, also der Ablösung des Problems mit dem Programmiercode aus der jeweiligen Veranstaltung, dem Arbeitsplatz des Studierenden usf. Dadurch wird ein Umweg möglich, den wir mit Lacans Figur der Metapher in Verbindung bringen können und der sich letztlich anschlussfähig an das Konzept der Mimesis zeigt. Indem die Krise mit dem Programmiercode vom Sprechen bzw. Zeigen gelöst wird, ihre Versprachlichung an die dLLs delegiert wird, eröffnen diese die Möglichkeit der Interpretation. Während im Sprechen (im Dialog) der Diskurs »in der Realität der Umstände« (Ricœur 1970: 82), in der Welt bzw. der Wirklichkeit, verankert bleibt, in der Sprecher*innen verortet sind, diese in den Diskurs mit einbezieht – »Denn worüber spräche man, wenn man nicht über die Welt spräche?« (ebd.: 83) –, erzeugt das Eintreten in einen Text, das Lesen, eine »Quasi-Welt der Texte« (ebd.: 84). In diesem Umweg, in dem die Beziehung zwischen Krise und Gegenstand, Signifikant und Signifikat, Problem und Programmiercode aufgetrennt wird und in eine »Quasi-Welt der Texte« (ebd.) verlagert wird, eröffnet diese Verlagerung einen handlungsdruckentlasteten Raum, in dem – mit Oevermann gesprochen – die Entscheidungskrise in eine Krise durch Muße überführt werden kann. Indem die Krise vorläufig von einem konkreten Problem zu einer Relation umformuliert wird, kann sie hinsichtlich ihrer immanenten Logik rekonstruiert bzw. interpretiert werden. Die Metapher, als welche dLLs dienen können, übernimmt vorläufig den Platz der neuen Selbst- und Weltrelation. Sie kann skizziert werden als die Verortung der vorweggenommenen Bewährung – die Lösung des Programmiercodeproblems, die an ihrer Projektion erarbeitet wird. In diesem künstlich entworfenen – digitalen – Möglichkeitsraum, in welchem die Vielfalt der Anschlussmöglichkeiten rekonstruiert und die Folgen möglicher Entscheidungen antizipiert werden können, lassen sich Bildungsprozesse in Muße hervorbringen. Die Metapher dient lediglich als Bezugspunkt, um den herum der Möglichkeitsraum konstruiert werden kann.

An einem weiteren Beispiel aus einer Gruppendiskussion soll diese Skizze veranschaulicht werden:

»Aber das ist für mich irgendwie auch so was Wichtiges, dass auch Studierende einfach auch selber was produzieren, dass es nicht nur darum geht, Text zu generieren, sondern dass sie die Wirklichkeit auch mit anderen äh

digitalen Lehr-Lern-Elementen festhalten können, eigene Videos erstellen, Aufnahmen machen. Einfach das alles ein bisschen hand- ja handhabbarer zu machen und für sich selber einfach n anderen Bezug zur Realität herstellen. Weil, letzten Endes, ich hab das als Studentin, und das ist echt schon sehr sehr, also auch ne lange Zeit her, da haben wir angefangen, auch Videos zu erstellen, wirklich noch mit der Kamera und so weiter. Das sind die Momente, wo ich meinen größten Lernerfolg hatte, an die ich mich auch oft noch dran erinnern kann, was da passiert ist und weil's trotzdem auch mit Emotionen verbunden ist. Und das finde ich einfach wichtige Ankerstellen auch fürs Lernen, dass man auch was herstellt. Weil man da einfach noch mal anders da zurückgreifen kann und Dinge einfach noch mal mehr durchdenken kann. Ja, also das ist so dieser Aspekt, den ich total toll finde«. (Gruppendiskussion Lehrende)

Hier setzt die Lehrende die Herstellung von eigenen Videos durch Studierende genau dafür ein, diesen Möglichkeitsraum durch die Konstruktion einer Quasi-Welt, dem digitalen Raum des Videos, der eine Verdoppelung des realen Raums ist, zu eröffnen – die Welt also über einen Umweg zu lesen und gerade dadurch, jedoch in Muße (handlungsdruckentlastet), Bildungsprozesse im Sinne einer Neu-Relationierung – »einfach n anderen Bezug zur Realität« (ebd.) – zu ermöglichen.²⁶

Entlang der Forschungsergebnisse haben wir bis hierhin einen Bildungsbegriff zu entwickeln versucht, der die Zukunftsoffenheit krisenhafter Momente des Studiums als Irritation der bisherigen Wissensbestände in den Blick zu nehmen versucht und an ihnen Anschlussstellen neue Relationierungen von Selbst und Welt herausarbeitet. Der Bewährungsvorbehalt – im Sinne der Nichtstillstellbarkeit der Bewährungsdynamik –, das mögliche Scheitern der neuen Relationierung hat sich dabei als deutlicher Hinweis auf die subjektive, biographische Relevanz der Bearbeitung als bedeutsam herausgestellt. Bildungsprozesse in diesem Sinne verschränken Krise und Routine in einem Prozess der Annäherung und Anähnlichung an Bewährung versprechende Krisenbearbeitungen im biographischen Möglichkeitsraum der Subjekte. Verstehen wir Krisen, wie wir es bis hierhin herausgearbeitet haben, als ein zentrales Moment von Bildungsprozessen an Hochschulen,

26 »Dass man sich nämlich für eine neue Wahrheit nicht damit begnügen kann, ihr ihren Platz zu bereiten, geht es doch darum, unseren Platz in ihr einzunehmen. Sie verlangt, dass man seinen Platz verlässt. Man könnte nicht dahin gelangen, wenn man sich bloß daran gewöhnt.« (Lacan 1966_2016: 617)

könnte dann die Aufgabe der Lehrenden nicht darin bestehen, diese künstlich herzustellen? Wie Mandy Schiefner-Rohs in ihrem Text »Scheitern als Ziel« (2019) entlang der Darstellung einiger Ergebnisse des Forschungsprojekts FideS nahelegt, findet im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs das Krisenhafte an Lern- bzw. Bildungsprozessen einerseits zunehmend Berücksichtigung. Andererseits allerdings liegt gerade darin die Gefahr einer positivistischen Engführung der Bildungsprozessen inhärenten krisenhaften Momente. Dies wäre dann der Fall, wenn Lehr- und Lern-Arrangements Erfahrungen des Scheiterns inszenierten, um dadurch Lernerfolge zu generieren (vgl. 2019: 88). In einer solchen Vorstellung von Bildungsprozessen gehe es darum, subjektive Erfahrungen am krisenhaften der Bildung²⁷ zu »operationalisieren« (ebd.: 83, Hervorhebung im Original), wodurch gerade der Zusammenhang zwischen Subjekt und Lerninhalt verwischt, Gegenstand und Studierende objektiviert würden. Diese Bewegung der Objektivierung gründet auf einer funktionalistischen Vorstellung von Bildungsprozessen, zum Beispiel auf der Idee, (Hochschul-)Bildung habe zur Herstellung einer wissenschaftlichen »Frustrationstoleranz« (ebd.: 88, Hervorhebung im Original) beizutragen. In dieser Forderung kommt eine Infantilisierung der Studierenden zum Ausdruck, die zudem »das wissenschaftliche Tagesgeschäft« als »Bewältigungstatsache« (Böhnisch 2012: 12) zu essentialisieren droht, die nun einmal Frustrationen bereithalte, die es geduldig zu überstehen gelte. Die Prozesshaftigkeit – und letztlich auch die enge Verwobenheit von wissenschaftlichen und biographischen Themen und Fragestellungen²⁸ – von Wissenschaft und Forschung gerät dabei in das periphere Blickfeld bildungstheoretischer Überlegungen. Nicht, weil sie einen blinden Fleck,

27 Letztlich hängt diese Krisenhaftigkeit von Bildungsprozessen mit der Krisenhaftigkeit biographischer Bildung – also Individuierung – zusammen. (vgl. Oevermann 2009)

28 An dieser Stelle sei exemplarisch nur auf eine der Arbeiten verwiesen, die sich mit dem Verhältnis von Biographie und wissenschaftlicher Themensetzung beschäftigen. Adam Phillips beschäftigt sich in »Darwins Würmer und Freuds Tod. Über den Sinn des Vergänglichen« (2007) u.a. mit Charles Darwins letzter Veröffentlichung, »Die Bildung der Ackererde durch die Tätigkeit der Würmer« (1882), in der dieser sich mit der Frage nach dem – bis dahin bestrittenen – landwirtschaftlichen Nutzen von Regenwürmern beschäftigte. Manifest geht Darwin darin naturwissenschaftlich der Frage nach dem Einfluss der Würmer auf die Beschaffenheit der Ackerböden nach. Latent, so Phillips, ermöglicht ihm diese Fragestellung jedoch auch eine Auseinandersetzung mit dem immer näher rückenden eigenen Lebensende. Darwin verstarb ein Jahr nach Fertigstellung der Arbeit.

eine anatomisch bedingte Unfähigkeit der Repräsentation dieses Gedankens darstelle. Vielmehr wird der Blick darauf durch das Insistieren der Möglichkeit, Bildung quasi unter Laborbedingungen an Hochschulen herstellen zu können, verstellt. Haben wir uns bis hierher vor allem für das Möglichkeiten eröffnende Potential digitaler Hochschulbildung interessiert, möchten wir zum Abschluss die hierin und bereits an anderen Stellen angeklungene und von allen Hochschulakteur*innen erfahrene de-autonomisierende Dimension des Einsatzes digitaler Medien an Hochschulen in den Blick nehmen. Im letzten Schritt der Theoretisierung der Ergebnisse wenden wir uns hierfür Herbert Marcuses Kritik an technologischer Rationalität zu.

Bildung und die List der Vernunft – Herbert Marcuse und das de-autonomisierende Potential technologischer Rationalität

In einem letzten Abschnitt möchten wir der hier grob skizzierten Perspektive auf Digitale Hochschulbildung die anwendungsorientierte Spitze nehmen und mit Herbert Marcuse das de-autonomisierende Potential technologischer Rationalität näher betrachten. Zugleich wird an Marcuses Gedanken, die er 1941 als zeitgenössischer Beobachter der Etablierung der Logik industrieller Technik bzw. Technologie in den USA verfasste, die dialektische Beziehung von Autonomie und Bewährung deutlich. Schließlich können die – Bildungsprozesse eröffnenden – Möglichkeiten, die wir für dLLs rekonstruiert haben, nur als Möglichkeiten verstanden werden, weil sie keine Gewissheiten sind, zugleich also auch das Risiko des Scheiterns bergen. So liegt auch im Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate die Gefahr der De-Autonomisierung ihrer Nutzer*innen, indem diese die Verantwortung der Eröffnung und Begleitung von Bildungsprozessen an digitale Tools – und damit der ihnen immanenten Logik – abgeben.

In seinem Aufsatz »Einige gesellschaftliche Folgen moderner Technologie« (1941_1979) verweist Marcuse auf die begriffliche Differenz zwischen »Technik« und »Technologie«. Während Technik für »die technischen Apparaturen der Industrie, des Transports und der Kommunikation« (ebd.: 286) steht und nur ein Moment der Technologie darstellt, versteht er diese als gesellschaftlichen Prozess, dessen rationalisierende Logik zunehmend weitere gesellschaftliche Bereiche erfasst(e). Letztlich stellt dieser gesellschaftliche Prozess eine Zäsur in der Konzeption des Individuums dar, da sie der humanistischen und aufklärerischen Konzeption diametral entgegenstehe. (vgl. ebd.: 287)

Dieses war laut Marcuse ursprünglich konzipiert »als Subjekt bestimmter fundamentaler Normen und Werte, die keine äußere Macht antasten dürfe« (ebd.: 287). Mit Vernunft und Autonomie ausgestattet, wurde das Individuum als fähig gedacht, diese normative Orientierung in Praxis zu übersetzen, also daraus geeignete »Lebensformen« abzuleiten, die in der Spannung zwischen Subjekt und Gesellschaft stets Re-Aktualisierung und dem Individuum somit ständige Wachsamkeit und Kritik abverlangten. Traten die so autonomisierten Subjekte in ihren Werken (den Produkten ihrer Arbeit) noch in Austausch und partizipierten damit an der Bearbeitung und Beantwortung des »gesamtgesellschaftlichen Bedarfs« (ebd.: 289), veränderte der Einzug der Rationalisierung in der Industrie dies radikal. »Das Prinzip des Leistungswettbewerbs begünstigt die Betriebe mit der am höchsten mechanisierten und rationalisierten Ausrüstung. Technologische Macht führt zur Konzentration ökonomischer Macht« (ebd.: 289). So führte die Orientierung an Leistungsfähigkeit zur Überführung der »individualistische[n] Rationalität in technologische Rationalität« (ebd.: 290). Für Marcuse stellt die *technologische Rationalität* die »herrschende Denkweise« der kapitalverwertenden Gesellschaft dar, welche »sogar die vielfältigen Formen des Widerstands und der Rebellion« (ebd.) überformt. »Diese Rationalität begründet Urteilsformen und begünstigt Einstellungen, die die Menschen befähigen, das Diktat des Apparats zu akzeptieren und sogar zu verinnerlichen.« (Ebd.) Letztlich führe sie dazu, »[i]ndividuelle Unterschiede in Fähigkeiten, Einsicht und Wissen« in standardisierte Formen menschlicher Eigenschaften (z.B. Humankapital, Kompetenzen usw.) zu übersetzen, »damit sie zu jeder Zeit im allgemeinen Bezugsrahmen standardisierter Leistungen koordiniert werden können.« (Ebd.) Gemäß dem Ziel der Standardisierung der Leistungsfähigkeit werden Maßstäbe an die Lebenspraxis herangetragen, die ihr äußerlich sind und auf die Einpassung in den durchrationalisierten Produktionsprozess ausgerichtet sind. Die Zwecke dieses Prozesses sind dem Individuum entzogen, die Rationalität der Produktion spricht quasi für sich. Die Freiheit des Individuums beschränkt sich laut Marcuse lediglich darauf, geeignete Mittel zur Erreichung des vorab fremdgesetzten Zwecks zu entscheiden. Das Arbeiten in einem solch durchrationalisierten Prozess erfordert eine an Tatsachen orientierte Sachlichkeit. Diese ist allerdings nicht mehr die Sachlichkeit »des Kampfs der neuzeitlichen Naturwissenschaften gegen religiöse Bevormundung« (ebd.: 292). Die Fakten, auf die sich diese Sachlichkeit stützt, sind keine Naturgesetze oder gesellschaftliche Verhältnisse, die Naturbeherrschung oder Veränderung gesellschaftlicher Realitäten ermöglichen. »Es sind viel-

mehr solche des Maschinenprozesses, der seinerseits als die Verkörperung von Rationalität und Zweckmäßigkeit erscheint.« (Ebd.)²⁹

Das de-autonomisierende Potential der Technologie liegt in der Rationalität selbst, welche nicht nur den Produktionsprozess, sondern nahezu gesellschaftlichen Sphären durchdringt. Die so von Rationalität durchdrungene Welt ermöglicht (für manche gesellschaftliche Gruppen) die Einrichtung in einer bequemen, sichereren und einigermaßen vorhersehbaren Lebenspraxis. Zugleich erscheint sie jedoch als total und, weil rational, als unveränderlich. »Die Individuen werden ihrer Individualität beraubt, aber nicht durch äußeren Zwang, sondern durch eben die Rationalität, die ihr Leben bestimmt.« (ebd.: 295) Die zweckrationale und standardisierte Einrichtung der Welt sorgt in der Tat für ein bequemerer Reisen, Einkaufen, Arbeiten

29 »Nehmen wir ein einfaches Beispiel. Jemand, der mit dem Auto nach einem entfernten Ort reist, wählt seine Reiseroute nach der Karte der Fernverkehrsstraßen. Städte, Seen und Gebirge erscheinen als Hindernisse, die umgangen werden müssen. Die Landschaft wird formiert und organisiert durch die Autobahn: was man unterwegs findet, ist Nebenprodukt oder Anhängsel der Autobahn. [...] Riesige Hinweistafeln erklären ihm, wo er zu halten hat, um die Pause machen zu können, die wirklich erfrischt. Und all das dient tatsächlich seinem Vorteil, seiner Sicherheit und Bequemlichkeit; er erhält, was er braucht. Geschäft, Technik, menschliche Bedürfnisse und Natur sind verschweißt zu einem rationalen und zweckmäßigen Mechanismus. Am besten wird reisen, wer dessen Hinweisen folgt, wer seine Spontaneität dem anonymen Ratschlag unterwirft, der alles für ihn geregelt hat. Entscheidend an dieser Verhaltensweise – die alle Aktivitäten zu einer Abfolge halb-spontaner Reaktionen auf vorgegebene, technische Maßregeln verschmilzt – ist, daß sie nicht nur völlig zweckrational, sondern ebenso völlig einsichtig ist. Jeder Protest ist sinnlos, und das Individuum erschiene als komischer Kauz, das auf seiner Handlungsfreiheit beharrte. Man kann sich dem Apparat persönlich nicht entziehen, der die Welt mechanisiert und standardisiert hat. Es ist ein rationaler Apparat, der höchste Zweckmäßigkeit mit höchster Bequemlichkeit verbindet, der zeit- und energiesparend ist, der mit Verschwendung aufräumt, indem er alle Mittel dem Zweck anpaßt, Konsequenzen antizipiert und Berechenbarkeit und Sicherheit gewährleistet. Im Umgang mit der Maschine lernt der Mensch, daß die Befolgung der Anleitungen der einzige Weg ist, um die gewünschten Resultate zu erzielen. Zurechtzukommen heißt, sich dem Apparat anzupassen. Für Autonomie ist kein Platz mehr. Die individualistische Rationalität hat sich zur rationellen Befolgung des vorgegebenen Kontinuums der Mittel und Zwecke entwickelt. Dieses absorbiert die befreienden Anstrengungen des Gedankens; die vielfältigen Funktionen der Vernunft laufen in der unbedingten Aufrechterhaltung des Apparates zusammen.« (Marcuse 1941_1979: 292–293)

usf. Sich diesem Komfort zu widersetzen ist schwierig, weil dieses Widersetzen als irrational erscheint. Die Kehrseite der Rationalisierung ist jedoch die gänzliche Abgabe der Handlungsautonomie an die dem Subjekt äußerliche Logik, die Preisgabe der »befreienden Anstrengungen des Gedankens«. (ebd.: 293) »Doch der Mensch erfährt den Verlust seiner Freiheit nicht als das Werk feindlicher und fremder Kräfte; er tritt seine Freiheit ab an den Machtspruch der Vernunft selbst. (ebd.: 295)

Die technologische Rationalität überformt auf diese Weise jenen Modus einer, so Marcuse, *kritischen Rationalität*, welche sich an Autonomie und Emanzipation orientierte und z.B. in Form der Religionskritik Herrschaftsverhältnisse kritisierte. Die Folgen der Einschreibung der technologischen Rationalität in den Korpus gesellschaftlicher Verfasstheit und in die Lebenspraxis der Subjekte, gehen laut Marcuse mit dem Verlust der Unverwechselbarkeit der Subjekte einher. Diese würden – dem Versprechen auf Sicherheit vor Krisen und Beherrschbarkeit der Lebensrisiken der Industrie folgend – sich unkritisch an rational erscheinenden standardisierenden Vorgaben der Lebensführung orientieren und sich auf diese Weise zunehmend einander angleichen. (vgl. ebd.: 300) Die Durchdringung sämtlicher gesellschaftlicher Sphären durch die technologische Rationalität erzeugt, so Marcuse, einen Anpassungsdruck, den die Subjekte ihrer Selbsterhaltung willen (vgl. ebd.: 303) verinnerlichen und in ihre Persönlichkeitsstruktur übernehmen. Diese steht auch im Fokus der technologischen Rationalität, soll sie Marcuse zufolge ebenfalls in die Idee der Standardisierung eingepasst werden. Jene Anteile der Persönlichkeit, die nicht standardisierbar scheinen, werden massenkulturell adressiert und dadurch an Standards angenähert. Das individuelle Verinnerlichen jener Standards verleiht der Praxis der Anpassung den Schein von Individualität. Tracking- und Sport-Apps, soziale Netzwerke usf. sind die aktuelle Ausformung dieses von Marcuse beschriebenen Phänomens. So erscheint ein Profil in einem sozialen Netzwerk oder das Erreichen eines gesetzten Ziels in einer Tracking-App zwar als Ausdruck der je unverwechselbaren Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten usf., bleibt aber eingespannt in die standardisierte Maske der jeweiligen Website oder in das Netz aufeinander verweisender Algorithmen einer App und, darin eingewoben, in die Logik der Selbstoptimierung, Steigerung der Leistungsfähigkeit, Rationalisierung aller Lebensbereiche usf.

»Psychologie und Individualisierung dienen dazu, stereotype Abhängigkeiten zu befestigen, denn sie geben ihrem menschlichen Objekt das Gefühl,

sich selbst zu entfalten, indem es Funktionen erfüllt, die sein Selbst auflösen in eine Folge verlangter Aktionen und Antworten. In diesen Grenzen wird Individualität nicht nur erhalten, sondern auch gepflegt und belohnt, doch ist diese Individualität nichts anderes als die besondere Form, in der der Mensch innerhalb eines allgemeinen Grundmusters bestimmte Pflichten verinnerlicht und übernimmt, die ihm übertragen werden. Spezialisierung fixiert das herrschende Schema der Standardisierung.« (ebd.: 303–304)

Marcuses Gedanken aus dem Jahre 1941 haben an Aktualität nichts eingebüßt. Im Gegenteil: Den Leser*innen im Jahr 2023 werden die Beschreibungen automatisierter Frage-Antwort-Schemata und die funktionalisierte Herstellung von Subjektivität in Tracking- oder Selbstmanagement-Apps vertraut vorkommen, die eine möglichst individuelle Handhabung versprechen, dabei allerdings auf Algorithmen basieren, welche Individualität als berechenbare Größe bearbeiten. In dieser Logik verstärkt Individualisierung die Standardisierung. Marcuse entwickelt in seinem Text einen Gedanken, den wir mit G.W.F. Hegel – ohne seiner teleologischen Tendenz zustimmen zu müssen – auch als *List der Vernunft* beschreiben könnten (vgl. u.a. Žižek 2014). Indem Vernunft qua Technologie gesetzt wird, damit aber zugleich der Prozess des *vernünftig Werdens* umgangen wird, wird jener Autonomie generierende Teil des Prozesses der Krisenbewältigung ausgeklammert, der in der Bewährung einer Handlung liegt. Wir überspringen jenen Moment, in dem wir qua Einsicht in die Bewährung unseres Bewältigungshandelns, eine Routine in unser Repertoire autonom – indem wir der neuen Regel, die unser Handeln beeinflussen wird, zustimmen – übernehmen. Auf diese Weise wird der Vernunft Rechnung getragen; die soziale Welt wird ›vernünftig‹ eingerichtet. Allerdings wird dabei das Verhältnis von Zweck und Mittel verkehrt. Während, wie Marcuse es darstellt, die kritische Rationalität als Mittel dem Zweck einer emanzipierten Gesellschaft vorgeschaltet wurde, definiert die technologische Rationalität das Mittel – die vernünftige Einrichtung gewisser Handlungsabläufe – zum Zweck und ordnet diesem die Bedürfnisse der Subjekte unter.

Aus dieser Perspektive erscheint auch der Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate als zweischneidiges Schwert. Wie wir zu zeigen versuchten, lassen sich mit dLLs durchaus Bildungsprozesse anstoßen, die anschlussfähig an Marcuses Konzeption einer kritischen Rationalität sind. Das wurde im letzten Beispiel, dem Herstellen eigener Videos durch Studierende, deutlich (vgl. Gruppendiskussion Lehrende). Andererseits, darauf verweist uns Herbert Marcuse, ist darin bereits die Gefahr der Überformung der Bildungsprozesse

durch die technologische Rationalität enthalten, da die neue Routine auf der rationalisierenden Logik der verwendeten Technik gründet und somit in begrifflicher Opposition zur Muße und dem Zweckfreien steht.

Was können wir aus Marcuses Hinweisen für die Perspektive auf Digitale Hochschulbildung ziehen? Bildung als Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, sofern sie auf emanzipatorische Effekte zielt, ist auf Lehrende als Begleiter*innen dieser Prozesse angewiesen. Im Sinne der weiter oben entwickelten Bildungskonzeption ließe sich ihre Aufgabe in zwei Schritten skizzieren: 1. als Eröffnung von Möglichkeitsräumen, von mimetischen Suchbewegungen durch den didaktisch-methodischen Einsatz von geeigneten Medien im Sinne einer Metapher für den jeweiligen Lehrinhalt und 2. als Versprachlichung des mimetischen Prozesses, als Beschreibung des eröffneten Möglichkeitsraums und der u.U. bereits vollzogenen Transformation von Selbst- und Weltrelationen.

Fazit

Im vorliegenden Text wurde die rekonstruierte Bedeutung der Digitalisierung für die Hochschulbildung – als eine Orientierung an Delegation der Bewährung – theoretisch zunächst mit Robert Pfallers Konzept der Interpassivität konfrontiert. Jenseits der Entlastungsfigur ließen sich in der Delegation an digitale Medien und andere Personen auch Versuche der Anähnlichung an bereits Bewährtem bzw. Bewährung versprechenden Praxen rekonstruieren, schien das mimetische Potential dieser Orientierung auf. In diesem liegt nicht nur die Möglichkeit der Aufschiebung der Bewährung, sondern zugleich auch die Eröffnung von Möglichkeitsräumen zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, in dem dLLs als Metaphern eingesetzt werden, die als vorläufige Platzhalter einer noch zu vollziehenden Transformation dienen können. Auf diesem Weg ermöglichen dLLs interdisziplinäre Zugänge zu einem Gegenstand, die es Studierenden und Lehrenden zugleich erlauben, sich Lehrinhalten aus verschiedenen disziplinären und lebensweltlich relevanten Perspektiven zu nähern. Darin liegt auch die Herausforderung für die Lehrenden: Sie sind aufgefordert, die positiven Gehalte in von Negation und Veränderung gerahmten Bildungsprozessen der Studierenden deutlich zu machen. Auf das Allgemeine an den neuen Relationierungen von Selbst und Welt hinzuweisen (Bestimmtheit), bei gleichzeitiger Unterstützung der Aufrechterhaltung der ebenfalls möglichen Anschlüsse in den Möglich-

keitsräumen der Studierenden (Unbestimmtheitsmomente). Zuletzt wurde mit einem Rückgriff auf Herbert Marcuse die Notwendigkeit eines dialektischen Blicks auf Digitalisierung der Hochschulbildung deutlich, der das Zugleich der autonomieeröffnenden als auch -schließenden Potentiale des Einsatzes digitaler Medien thematisierbar macht. Mit zahlreichen Beispielen aus dem Forschungsmaterial und einer reflexiven Darstellung der Rolle der Forscher*innen wurde versucht, die Gedankenbewegung nachvollziehbar darzustellen. Denn die Gefahr der hier entwickelten Argumentation scheint auf der Hand zu liegen: Theorien sind keine Bauanleitungen zur Herstellung einer – wie sehr auch immer emanzipatorischen – Wirklichkeit. In der hier entfalteten Denkbewegung liegt sodann auch die Gefahr ihrer affirmativen Vereinseitung – z.B. im Vorwurf an jene – sozialwissenschaftlich zu Interpassiven gedeuteten – Dozent*innen und Student*innen, worin auch die Unterstellung anklingt, sie würden sich mithilfe digitaler Medien der Bewährung zu entziehen versuchen. Hieran könnte sich auch gleich die Aufforderung nach Aktivität, nach dem Gebrauch des eigenen Verstandes ohne fremde Leitung (Kant) anschließen, danach für sich das Wort zu ergreifen. Wie Robert Pfaller mit Verweis auf Michel Foucault und Louis Althusser betont, kann gerade diese Aufforderung De-Autonomisierung befördern. »Nicht in ihrem aufgezwungenen Schweigen sind die Massen am ohnmächtigsten, sondern dort, wo es gelingt, sie zur freudigen Annahme von Subjektpositionen und Handlungs-, Sprech- und Bekenntnisinitiativen zu animieren.« (Pfaller 2010: 51)

Den Leser*innen bleibt, Kritik an der Aktivierung hin oder her, die Vermittlung mit ihrer konkreten Lehr- und Lernsituation nicht erspart. Die hier skizzierte Perspektive auf Digitale Hochschulbildung kann daher auch nur ein Vorschlag zur weiteren Auseinandersetzung auf dem Weg einer – nach Möglichkeit die Autonomie der beteiligten Akteure befördernden – Transformation der Praxis sein. Ein Vorschlag zur Suche nach und Herstellung von Möglichkeitsräumen, in denen dem Druck, angesichts rasanter gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen ebenfalls in Aktionismus zu verfallen, forschend begegnet werden kann. Es liegt in der pädagogischen Praxis der Lehrenden und Studierenden, ob dLLs als Erfahrung unterlaufende bzw. vortäuschende Simulakren des jeweiligen Gegenstandes dienen (vgl. Baudrillard 1991) oder sie dazu genutzt werden, um einen Möglichkeitsraum zu eröffnen, indem sich dem Gegenstand verstehend angenähert werden kann und Selbst und Welt in ein stimmigeres Verhältnis gebracht, Irritationen konstruktiv vermittelt werden können. Oder mit Antonio Labriola: »ich stehe voll und ganz zu dem Ausspruch:

Verstehen heißt überwinden, aber ich muss doch hinzufügen: *Überwinden* heißt verstanden zu haben.« (Labriola 1898_2018: 280, Hervorhebungen im Original)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966_2003a): »Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit«, in Ders., *Gesammelte Schriften*. Bd. 6, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, Theodor W. (1969_2003b): »Zu Subjekt und Objekt«, in: Ders., *Gesammelte Schriften*. Bd. 10, *Kulturkritik und Gesellschaft II*, Eingriffe. Stichworte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 741–758.
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg: VSA Verlag.
- Baudrillard, Jean (1991): *Der symbolische Tausch und der Tod*, München: Matthes & Seitz Verlag.
- Benjamin, Walter (1933_1991): »Über das mimetische Vermögen«, in: Ders., *Gesammelte Schriften II*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 211–213.
- Benjamin, Walter (1935_1991): »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit«, in: Ders., *Gesammelte Schriften I*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 431–508.
- Böhme, Gernot (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Böhme, Hartmut (2003): »Hängt ›Kultur‹ von Medien ab?«, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 4, S. 16–34.
- Böhnisch, Lothar (2012): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ciampi, Luc (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Darwin, Charles (1882): *Die Bildung der Ackererde durch die Thätigkeit der Würmer*, <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F1404&viewtype=image&pageseq=1> vom 27.02.2023.
- Dilthey, Wilhelm (1900): »Die Entstehung der Hermeneutik, in: *Philosophische Abhandlungen*. Christoph Sigwart zu seinem 70. Geburtstag 28. März 1900, Tübingen/Freiburg i.B./Leipzig: Mohr, S. 187–202.

- Dilthey, Wilhelm (1927_1992): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Bd. 7, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- e-teaching.org (2017): Blended Learning, https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended_learning vom 27.02.2023.
- e-teaching.org (2019): Inverted Classroom, https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom vom: 27.02.2023.
- Fernsehserien.de: The Big Bang Theory Episodenguide. Die Bushose. Staffel 4, Folge 12, <https://www.fernsehserien.de/the-big-bang-theory/folgen/4x12-die-bushose-213799> vom 27.02.2023.
- Garz, Detlev/Raven, Uwe (2015): »Lebenspraxis – Krise und Routine«, in: Dies., Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns, Wiesbaden: Springer VS, S. 25–59.
- Hollstein, Oliver (2011): »Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas«, in: Sigrid Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske (Hg.), Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs, Wiesbaden: VS Verlag, S. 53–74.
- Holz, Hans Heinz (2003): Widerspiegelung, Bielefeld: transcript.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor. W. (1944_2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 17. Auflage, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hummrich, Merle (2018): »Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Wiesbaden: VS Verlag, S. 193–210.
- Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist Ideologiekritik?«, in: Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hg.), Was ist Kritik?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 266–295.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraimer, Klaus (2014): Fallrekonstruktive Soziale Arbeit. Ansätze, Methoden, Optionen. Einführung mit Glossar und Bibliografie, Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): »»Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung«, in: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 1, S. 13–32.

- Labriola, Antonio (1898_2018): *Drei Versuche zur materialistischen Geschichtsauffassung*, Berlin: Karl Dietz Verlag.
- Lacan, Jacques (1956_1997): *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch III: Die Psychosen*, Weinheim, Berlin: Quadriga Verlag.
- Lacan, Jacques (1966_2016): »Das Drängen des Buchstabens im Unbewussten. Oder die Vernunft seit Freud«, in: Ders., *Schriften I*. Wien: Turia+Kant, S. 582–626.
- Lacour, Philippe (2009): »Diskursivität. Zur logischen Erklärung der Hermeneutik Ricœurs«, in: *Energia 1*, S. 97–117, <https://energeia-online.org/article/view/3358/2473> vom 27.02.2023
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 11–40.
- Marcuse, Herbert (1941_1979): »Einige gesellschaftliche Folgen moderner Technologie«, in: Ders., *Schriften. Band 3. Aufsätze aus der Zeitschrift für Sozialforschung 1934–1941*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 286–319.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010): »Dimensionen strukturaler Medienbildung«, in: Bardo Herzig/Dorothee M. Meister/Heinz Moser/Horst Niesyto (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–39.
- Oevermann, Ulrich (1996): »Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht.« Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule, Frankfurt a.M., <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953> vom 27.02.2023.
- Oevermann, Ulrich (2001a): »Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte – Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis«, in: Walter Schweidler (Hg.), *Wiedergeburt und kulturelles Erbe*, St. Augustin: Academia, S. 289–338.
- Oevermann, Ulrich (2006): »Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive«, in: Dirk Tänzler/Hubert Knoblauch/Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*, Konstanz, S. 79–118.

- Oevermann, Ulrich (2008a): »Krise und Routine« als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften, (Abschiedsvorlesung), <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/58> vom 27.02.2023.
- Oevermann, Ulrich (2008b): »Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule«, in: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–77.
- Oevermann, Ulrich (2009): »Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung«, in: Sylke Bartmann/Axel Fehllhaber/Sandra Kirsch/Wiebke Lohfeld (Hg.), »Natürlich stört das Leben ständig.« Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–55.
- Oevermann, Ulrich (2013): »Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit«, in: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 3. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 119–147.
- Oevermann, Ulrich (2014): »Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung«, in: Garz Detlef/Boris Zizek (Hg.), Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte, Wiesbaden: Springer VS, S. 15–69.
- Pagel, Gerda (2019): Jacques Lacan zur Einführung, 7. ergänzte Auflage, Hamburg: Junius.
- Pfaller, Robert (2000): »Einleitung«, in: Ders. (Hg.), Interpassivität. Studien über delegiertes Genießen, Wien: Springer, S. 1–11.
- Pfaller, Robert (2002): Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pfaller, Robert (2009): »Interpassivität, oder: Warum manche Leute keine Agency haben möchten«, in: Paragrana 2, S. 47–56.
- Phillips, Adam (2007): Darwins Würmer und Freuds Tod. Über den Sinn des Vergänglichen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pope's Worldwide Prayer Network (PWPN) (2019): Click To Pray Erosary: The New Smart Rosary To Pray For Peace In The World, <https://www.popesprayer.va/2019-october-click-to-pray-erosary-the-new-smart-rosary-to-pray-for-peace-in-the-world> vom 27.02.2023.

- Ricœur, Paul (1972_2005): »Die Metapher und das Hauptproblem der Hermeneutik«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 109–134.
- Ricœur, Paul (1976_2005): »Ideologie und Utopie: zwei Ausdrucksformen des sozialen Imaginären«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 135–151.
- Ricœur, Paul (1983_2007): Zeit und Erzählung. Band 1: Zeit und historische Erzählung, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Ricœur, Paul (1984_2005): »Die erzählte Zeit«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 183–207.
- Ricœur, Paul (1987_2005): »Narrative Identität«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 209–225.
- Schaefers, Christine (2008): »Steigerungssemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität«, in: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–243.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2019): »Scheitern als Ziel – Ambivalenzen forschungsorientierter Lehre im Studieneingang«, in: Gabi Reinmann/Eileen Lübcke/Anna Heudorfer (Hg.), Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag, 79–91.
- Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2017): »Wer Visionen hat ... Erste Einblicke in den Auswertungsprozess des Forschungsprojekts DISTELL«, in: spektrum 45, S. 25–28.
- Soldt, Philipp (2008): »Das Spiel der Anschauung: der Bildraum als Möglichkeitsraum ästhetischer Erfahrung«, in: Psychologie und Gesellschaftskritik 1, S. 39–73.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«, in: Zeitschrift für Soziologie (2), S. 83–100.
- Sutter, Hansjörg (1994): »Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften. Das zentrale Erklärungsproblem und dessen Lösung in den forschungspraktischen Verfahren einer strukturalen Hermeneutik«, in: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hg.), Die Welt als Text.

- Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 23–72.
- Tsirikiotis, Athanasios (2022): »Das Reale und die Wohnungslosenhilfe. Eine strukturelle Perspektive auf Wohnungslosigkeit und ihre sozialarbeiterische Bearbeitung«, in: Frank Sowa (Hg.), *Figurationen der Wohnungsnot. Kontinuität und Wandel sozialer Praktiken, Sinnzusammenhänge und Strukturen*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 683–704.
- Wulf, Christoph (2014): »Mimesis«, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 247–257.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): *Handbuch pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Žižek, Slavoj (1991): *Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien*, Berlin: Merve Verlag.
- Žižek, Slavoj (2014): *Weniger als nichts. Hegel und der Schatten des dialektischen Materialismus*, Berlin: Suhrkamp/Insel.