

›Lehre‹

Alisa Kronberger, Patrizia Breil

In seinem leidenschaftlichem Essay *Erfindet euch neu!* beobachtet Michel Serres das Heranwachsen der neuen, »vernetzte[n] Generation« der ›digital natives‹ zur Feiergemeinschaft über das »Ende der Ära des Wissens« (Serres 2013: 29). Geschickt und flink navigieren sie sich mit ihren Daumen durch den topologischen Raum des Wissens-Netzes, »suchen und finden das Wissen in ihren Maschinen« (ebd.: 40). Für Serres ist ihr Geschwätz in den Hörsälen symptomatisch für die Antiquiertheit universitärer Lehre. Die humanistisch geprägte, hierarchische Sichtweise von Bildung, die auf der Vorstellung einer linearen Wissensvermittlung beruht, die im Nürnberger Trichter in scherzhafter Überspitzung Ausdruck findet und eine Weitergabe von Wissen von einer wissenden Person an bis dato unwissende Lernende vorsieht, gilt längst nicht mehr als unhinterfragbarer Garant für gute (d.h. in lernpsychologischem Narrativ: effiziente und leistungssteigernde) Lehre. Neben pädagogischen Leitfiguren, die diesem traditionellen Lehr-Lern-Verhältnis Alternativen an die Seite oder gegenüber stellen, melden sich auch dezidiert nicht-bildungswissenschaftliche Stimmen zu Wort, die beispielsweise aus feministischer, neu-materialistischer oder dekolonialer Perspektive die Basis solcher hierarchischer Strukturen in einem patriarchalischen humanistischen Weltbild der ›entwickelten‹ westlichen Welt und ihren kolonialen Ausläufern sehen (vgl. Murris 2020). Mit diesem väterlichen und kolonialen Erbe, das Serres nur implizit kritisiert (vgl. Serres 2013: 57), finden sich die Studierenden heute im Seminarraum wieder und rufen gleichsam ihre Lehrenden auf: Erfindet euch neu!

Diese Neuerfindung geschieht allerdings en passant, weil wir Lehrende selbst zunehmend in den Reihen derjenigen zu finden sind, die sich ganz selbstverständlich in multimedialen Settings bewegen. Die neuen Lehrenden der Virtuellen Universität arbeiten mit und durch Virtualität. Längst gehören zu unserer Lehre – freilich in Abhängigkeit von unseren jeweiligen Fachkulturen – computergestützte Asynchronität, der Beamer, die eLearning-Plattformen, der eCampus, längst mischen sich neben Literaturangaben Links oder QR-Codes, längst bestimmt unsere Literaturarbeit nicht mehr das Sachregister, sondern die Tastenkombination »strg+f«, und auch bei den Gutachten, die wir schreiben, wird der Griff zur KI als Formulierungshilfe immer selbstverständlicher. Zugleich müssen wir uns als Lehrende gegenüber der hochgradig institutionellen und modularisierten Lehre an Universitäten verhalten (vgl. Bee/Egert 2020a;

Eckert/Linke 2020: 349). Die warenförmigen, häppchenweise verabreichten Wissenspakete im Gewand geometrisch vereinheitlichter, stapelbarer Modulquadrate müssen mit Blick auf Haraways ›situiertes Wissen‹ und zahlreiche andere epistemologische Zugänge, die auf fluide, ungerade und durchlässige Verknüpfung und Verknüpftheit von Wissen und dessen sozialer und historischer Verortung setzen, geradezu grotesk erscheinen. Wie also das Wabernde trotz quadratischer Strukturvorgabe entfalten lassen; wie sich neu erfinden? Auch wenn die Beantwortung der Frage nach dem konkreten *Wie* hier offen bleibt, wollen wir drei transdisziplinäre Achsen der Grundbedingungen für eine *neue Lehre* vorschlagen, die sich auch angesichts starrer Vorgaben flexibel bewegen lassen und ›Lehre‹ in Anführungszeichen setzen, weil sie unser herkömmliches Verständnis davon systematisch unterlaufen wollen. Die Virtualität der neuen ›Lehre‹ zeigt sich neben ihrer technischen Einbettung und Ausgestaltung vor allem in der ihr wesenhaften Figur der Öffnung. Innerhalb der Virtuellen Universität hat die neue ›Lehre‹ die Funktion, Möglichkeitsräume zu öffnen, aber auch zu erschließen, in denen sich konzeptuelle und praktische Ansätze jenseits von Disziplinengrenzen kreuzen. Dabei sind Ambiguität und Verstrickung keine zu lösenden Knobelaufgaben, sondern Ausdruck virtueller Zusammenhänge, von denen die Virtuelle Universität mitsamt ihrer neuen ›Lehre‹ technisch und ideell geprägt ist. Was neue ›Lehre‹ ist, erschöpft sich also nicht in der technischen Umsetzung ihrer Inhalte, sondern in der Öffnung ihrer Inhalte im Modus der Virtualität als stete Einladung an andere*s. Eine solche Einladung sprechen wir im Folgenden auf drei möglichen konzeptuellen Achsen aus.

1. Emanzipation und Kompetenz

Insbesondere unter dem Stichwort der Emanzipation tummeln sich Versuche, gegen das kompetenzorientierte Festzurren von Wissenszuwachs auf Studien- und Prüfungsleistungen das emanzipatorische Potential des Bildungsbegriffs hochzuhalten. Sowohl das Konzept der skeptischen Bildung von Andreas Gelhard (2018) als auch die unwissende Lehrperson bei Jacques Rancière (1987/2009) plädieren für eine strukturelle Loslösung oder zumindest Entkopplung des Emanzipationsprozesses vom abschlussorientierten Modulplan: »Wer lehrt, ohne zu emanzipieren, verdimmt. Und wer emanzipiert, hat sich nicht darum zu kümmern, was der Emanzipierte lernen muss« (ebd.: 28f.). Gefordert ist eine kritische Lehre samt neuer Arbeitsweisen (vgl. Eckert/Linke 2020: 349), die nicht zuletzt herkömmliche Herrschaftsnormen kritisch reflektiert und dekonstruiert, um eine dialogische Begegnung von Lehrenden und Studierenden auf Augenhöhe zu ermöglichen – *trotz* der Modulvorgaben.¹ Mit Blick auf bundesweite Digitalisierungsbestrebungen finden sich ähnliche Denkbewegungen, die den alleinigen Fokus auf den lernförderlichen Einsatz digitaler Technologien als dem avisierten Bildungsgedanken unzureichend skizzieren. Das Bildungssubjekt, das in technologischen Vermessungssystemen unter dem Stichwort *Learning Analytics* notwendigerweise verfehlt werden

1 Ein Beispiel für eine mögliche praktische Umsetzung einer machtsensiblen und beziehungsreichen Lehr-Lern-Umgebung ist das Projekt *Unconditional Teaching*. Online unter: <https://www.unconditional-teaching.com/index.php?pg=start?> (letzter Zugriff: 25.02.2025).

muss (vgl. Stockinger 2023: 224), wird hierin unter dem Versprechen der Individualisierung vielmehr kategorisiert und klassifiziert. Entgegen einer solchen neoliberalen Individualisierung plädiert Stephan Lessenich dafür, den Ruf zur Selbstverantwortlichkeit zu kollektivieren – was ebenso entsprechende institutionelle Rahmenänderungen nach sich ziehen muss oder gar voraussetzt (Lessenich 2023).

Entlang der ersten Achse fragen wir: Warum nicht beides, emanzipiert *und* kompetent sein? Warum sich nicht zunächst von dem Gedanken emanzipieren, an die neue digital- und damit fremdverschuldete Unmündigkeit ausgeliefert zu sein? Erfolgreiche Lehre besteht dann in der kollektiven und für Differenzen sensibilisierten Hinwendung auf lebensweltliche Belange mit dem Ziel der praktischen und theoretischen Orientierung in Handeln und Denken. Im Sinne *unserer* vernetzten Generation kann diese Hinwendung neues epistemologisches Potenzial entfalten, indem Wissen als grundsätzlich virtuell verstanden wird, d.h. als Produkt eines multiperspektivischen, multimedialen und situierten Zugangs zur eigenen weltlichen Verortung. Gefragt ist eine differenzierte, nicht-hierarchische Annäherung, die zugleich keine dystopische Unterordnung ist. Gefragt ist eine kritische, emanzipierte Reflexion derjenigen Zugänge, die wir wählen und in denen wir leben.

2. Entanglements und Disruptionen

Bevor einer solchen Vielfalt Rechnung getragen werden kann, müssen auch die tradierten Lehrmethoden universitärer Lehre daraufhin befragt werden, wer hier eigentlich (für wen) spricht und sprechen darf. Feministische und dekoloniale Ansätze können einen theoretischen und methodischen Rahmen bieten, um demgegenüber affektive und verschränkte Formen des »thinking-doing« (Geerts/Carstens 2021: 2f.) in der Lehre zu explorieren. Als Ermöglichungsbedingung der Emanzipation stellt sich dabei die Disruption linearer Wissensstrukturierung bei gleichzeitiger Fokussierung auf vieldimensionale Verschränkungen in der Wissensproduktion heraus. Die methodische Disruption ganzer Disziplinen im Zeichen der Vervielfältigung von Einstiegsmöglichkeiten (vgl. im Feld der Digital Humanities Kim/Stommel 2018: 21) ist damit ebenso gemeint wie der kritische Fingerzeig auf eine Bildungsforschung, die vorgibt, mit Aussagen über kontextlos betrachtete pädagogische Situationen belastbare Ergebnisse für die Lebensrealität in Bildungskontexten liefern zu können (vgl. Williamson/Macgilchrist/Potter 2024). Wenn Strukturen des souveränen Wissens sich mit einer solchen Disruption konfrontiert sehen, kommen ihre materiell-diskursiven Verflechtungen und Verschränkungen zum Vorschein. Insbesondere im kritischen, feministisch-materialistischen Posthumanismus avancierte diesbezüglich der Begriff des *entanglement* zur Schlüsselkategorie. In vermutlich radikalster und quantenmechanisch inspirierter Spielart führt ihn Karen Barad ein, um auf ein grundlegendes »entanglement of matter and meaning« (Barad 2007) zu verweisen. Dabei geht es auch um die Disruptionen fortwährender Macht- und Dominanzmuster und die Notwendigkeit, »nachvollziehen zu können, wie Subjekte, Objekte und Normen iterativ und intraaktiv materialisiert und rekonfiguriert werden« (Barad 2015: 176). Mit dem Konzept des *entanglement* wird auch die notwendige Nicht-Neutralität einer immer schon situierten Lehre willkommen geheißen. So bei-

spielsweise in bell hooks kritischer Pädagogik, die dem Lernen ein disruptives *unlearning* entgegenstellt, in dessen Mitte Raum entsteht für bisher nicht beachtete Stimmen (vgl. hooks 1994).

3. Atmosphären der Freude

Nach der Disruption und Verkomplizierung, die durch das Hinterfragen des gewohnten Lehrens und Lernens entstehen muss, wollen wir schließlich auf die Warum-Frage zu sprechen kommen. Also warum *anders* ›lehren‹? Eine mögliche Antwort findet sich auf der letzten der drei Achsen, die wir als eine Achse der Freude am gemeinsamen Lehr-Lern-Ereignis beschreiben möchten (vgl. hooks 1994: 7; Bee/Egert 2020b: 7). Eine solche Achse setzt voraus, dass neben dem Lehren auch das Lernen in jede Richtung geschieht und ein potenziell verbindendes Miteinander sowie ein Produkt einer besonderen, unkalkulierbaren Atmosphäre ist. Als quasi-objektiver Raum der Ko-Präsenz (vgl. Böhme 1995) ist die Atmosphäre aus leibphänomenologischer Sicht zwar nicht messbar oder strategisch implementierbar, gleichwohl aber konstituierend für jedwede soziale Situation. Gewendet auf Lehr-Lern-Kontexte wird die Atmosphäre, verstanden nicht nur als Denkraum, sondern auch als Gesamtheit der sinnlich erfahrenen Situation, genau dann ereignishaft, wenn eine konstruktive Disruption gewohnte Muster aufbricht und Raum schafft für Neues; wenn Lernen als Umlernen geschieht (Meyer-Drawe 1982/2019). So wie die Atmosphäre kaum empirisch fassbar ist, können wir auch keine Technikanleitung zu ihrer Erzeugung liefern. Uns geht es lediglich um eine Sensibilisierung dafür, dass ein verkörpertes und sinnliches Erleben kollaborativen Lehrens und Lernens im Seminarraum in nicht-rationalen, prä-subjektiven Begegnungen gegenseitiger Aufmerksamkeit entsteht und wirkt, für das wir uns mitverantwortlich zu zeigen haben. Das Erleben kann in Intensitäten, einem Gefühl von Freude, von »joy« kulminieren, das Isabelle Stengers, wenn auch jenseits eines pädagogischen Anliegens – mit Blick auf Spinoza – als grundlegenden Existenzmodus beschreibt. »Joy«, schreibt Stengers, »is the signature of the event par excellence, the production of discovery of a new degree of freedom, conferring a supplementary dimension on life, thereby modifying the relations between dimensions that are already inhabited—the joy of the first step, even if it is uneasy« (Stengers 2015: 155f.). In dem Appell an die Lehrenden, *sich neu zu erfinden*, ist vor diesem Hintergrund auch die Forderung mitgemeint, Lehren als leibliche Praxis zu verstehen, die dem Affekt und dem Affiziert-Werden einen konstitutiven Stellenwert einräumt, der mitunter epistemologisches Potenzial entfalten kann.

4. Fazit

Mit unserem Text haben wir uns die Frage gestellt, welchen Beitrag eine *neue* ›Lehre‹ – getragen von den drei skizzierten Achsen – leisten mag, wie wir also auch unser Geschäft als Lehrende der Kultur- und Geisteswissenschaften an der Virtuellen Universität *anders* bzw. neu gestalten können. Neu meint hier vor allem, in der Lehre und im Lernprozess Aufmerksamkeiten gegenüber den Praktiken und Politiken niemals neutraler Wissens-

produktion zu schaffen. Neu meint auch, ein grundlegendes die-Welt-anders-verstehen(-Lernen); ein »defamiliarize [our] mental habits« (Braidotti 2019: 77). Für die Virtuelle Universität ist die neue ›Lehre‹ zentrales (Infra-)Strukturmerkmal. Aufbauend auf und arbeitend mit den technischen Bedingungen der Virtualität eröffnet sie zugleich Denk- und Handlungsräume, in denen Modulgrenzen zugunsten dynamischer Verstrickungen als Setzung in Erscheinung treten und Inhalte in ihrer Unabgeschlossenheit zum kollaborativen Weiter-, Um- und Andersdenken einladen, das weniger Lehren als gemeinsames Forschen ist. Zwar können wir mit diesen Achsen kein hochschuldidaktisches *How-to* anbieten, das über die Lebenslaufpolitik eines Zertifikats für Hochschuldidaktik hinausgeht und auf den Umstand reagiert, dass auf Lehren nicht zwangsläufig Lernen folgt, möchten aber einen Schritt hinter Serres »Erfindet euch neu!« zurücktreten und diesem Imperativ einen *anderen* emphatischen Appell voranstellen: »Vergesst euch!«

Literatur

- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham/London: Duke University Press.
- Barad, Karen (2015): *Verschränkungen*, Berlin: Merve.
- Bee, Julia/Egert, Gerko (Hg.) (2020a): *Experimente lernen, Techniken tauschen. Ein spekulatives Handbuch*, Leipzig: nocturne.
- Bee, Julia/Egert, Gerko (2020b): »Experimente lernen, Techniken tauschen. Zur Einleitung«, in: Dies., *Experimente lernen*, S. 7–26.
- Böhme, Gernot (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Braidotti, Rosi (2019): *Posthuman Knowledge*, Cambridge: Polity Press.
- Eckert, Lena/Linke, Maja (2020): »Präludium zur Öffnung von Denkräumen – Kritische Lehre/Künstlerisches Forschen«, in: Bee/Egert, *Experimente lernen*, S. 335–351.
- Geerts, Evelien/Carstens, Delphi (2021): »Pedagogies in the Wild – Entanglements between Deleuzoguattarian Philosophy and the New Materialisms: Editorial«, in: *Journal of New Materialist Research* 2 (1), S. 1–14. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v2i1.33369>.
- Gelhard, Andreas (2018): *Skeptische Bildung*, Zürich: diaphanes.
- Gutjahr, Clara et al. (Hg.) (2023): *Organisierte Halbbildung. Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform*, Bielefeld: transcript.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice to Freedom*, London/New York: Routledge.
- Kim, Dorothy/Stommel, Jesse (2018): »Disrupting the Digital Humanities: An Introduction«, in: Dies. (Hg.), *The Digital Humanities, Earth/Milky Way: punctum books*, S. 19–37.
- Lessenich, Stephan (2023): »Kritik der neoliberalen Universität. Eine Mythenjagd«, in: Gutjahr et al., *Organisierte Halbbildung*, S. 211–221. <https://doi.org/10.14361/9783839469880-025>.
- Meyer-Drawe, Käte (1982/2019): »Lernen als Umlernen«, in: Malte Brinkmann (Hg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine An-*

- thologie, Wiesbaden: Springer, S. 265–286. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0_13.
- Murris, Karin (2020): »Posthuman child and the diffractive teacher: Decolonizing the nature/culture binary«, in: Amy Cutter-Mackenzie-Knowles/Karen Malone/Elisabeth Barratt Hacking (Hg.), *Research handbook on childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research*, Cham: Springer, S. 31–55. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_7-2.
- Rancière, Jacques (1987/2009): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien: Passagen Verlag.
- Serres, Michel (2013): *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*, Berlin: Suhrkamp.
- Stengers, Isabelle (2015): *In Catastrophic Times. Resisting the coming Barbarism*, Open Humanities Press.
- Stockinger, Rosa (2023): »Die digitale Vermessung des studierenden Subjektes. Subjekttheoretische Betrachtungen zu normativen Bildungsbegrifflichkeiten und Learning Analytics«, in: Gutjahr et al., *Organisierte Halbbildung*, S. 223–233. <https://doi.org/10.14361/9783839469880-026>.
- Williamson, Ben/Macgilchrist, Felicitas/Potter, John (2024): »Against contextlessness in Learning, Media and Technology«, in: *Learning, Media and Technology* 49 (3), S. 335–338. <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2374266>.