

Robin Schmidt

Post-digitale Bildung

1 – Was heißt post-digital?

„Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence.“ (Negroponte 1998). Dass Nicholas Negroponte mit seiner Prognose aus *The Wired* vor zwanzig Jahren recht hatte, bemerke ich schmerzhaft genau in diesem Moment: auf dieser Bahnfahrt, wo das WLAN mal wieder nicht funktioniert und das Smartphone gefühlt stundenlang nur EDGE-Netz hat, ich selbstverständlich weiter in meinen Laptop diesen Text tippe, während die digitale Bahnlogistik vermutlich gerade die wegen der Verspätung noch zu erreichenden Anschlüsse am nächsten Bahnhof kalkuliert.

Diese gefühlte Selbstverständlichkeit des Digitalen, die nur noch bei Abwesenheit und Fehlfunktionen bemerkt wird, scheint Lebensgefühl geworden zu sein. Jedenfalls bestätigen Jugend- und Sozialstudien der letzten Jahre: für Jugendliche und junge Erwachsene der hochindustrialisierten Gesellschaften ist heute online ein dauernder, diffuser, nicht eigens reflektierter Zustand geworden, während umgekehrt offline-Sein zur Entscheidung geworden ist. In neueren Studien wird hier daher auch nicht mehr die Online-Zeit, sondern nur noch die Offline-Zeit vermessen. Diese Jugendliche und junge Erwachsene erwarten im Hinblick auf Digitalisierung keine Überraschungen mehr. Sie gehen mehrheitlich davon aus, dass alles ‚irgendwie so weiter geht‘ und da ohnehin alle durchgehend irgendwie online sind, fällt es ihnen schwer, sich eine Steigerungslogik auszumalen (Bos et al. 2016, mpfs 2016, Calmbach et al. 2016). Die binären Unterscheidungen wie digital/analog, online/offline, medial/nicht-medial, die den digitalen Wandel in seinem Entstehen verständlich gemacht haben, erscheinen unter solchen Voraussetzungen weder kategorial (wie z.B. Cramer 2014 nahelegt), noch empirisch (z.B. DIVSI 2014: 64 ff) weiter haltbar. Es handelt sich um „Blurring Boundaries“ (Genner 2017, 45 ff). Mit Baudrillard kann man dann sagen, dass das Digitale eigentlich schon wieder dabei ist zu verschwinden (Baudrillard 2012).

Der Zustand einer Gesellschaft, in dem der Unterschied zwischen digital und analog sich auflöst oder redundant wird, weil das einstmal

neue Digitale bereits zu ihrer inhärenten Voraussetzung geworden ist, kann post-digital genannt werden. Wie im Begriff der Postmoderne in seiner philosophischen Prägung bei Jean-François Lyotard (Lyotard 1996, Lyotard 2009) das ‚Post-‘ den historischen und mentalen Zustand der permanenten Produktion der Moderne meint, der nicht mehr sinnvoll von anderen Zuständen abgegrenzt werden kann (und nicht etwa deren Ende), so kann der Ausdruck ‚post-‘ in Anlehnung daran auf den gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand angewendet werden.

Der Ausdruck post-digital ist – Florian Cramer bringt es prosaisch auf den Punkt – „a term that sucks, but is useful“ (Cramer 2015, 13). Er ist, wie alle post-Diskurse disparat, seinerseits hypend, aber zugleich auch eine Perspektive eröffnend, da er ermöglicht, ein herrschendes Diskursdispositiv auszuhebeln (Labaco 2013, Cramer 2015, Berry/Dieter 2015, Cramer 2016b, Horx 2018, Jandrić et al. 2018).

Bereits in den 2000er-Jahren wurde das Konzept ‚post-digital‘ in der Kunstreflexion verwendet und als die Zeit bestimmt, in der der Unterschied zwischen Kunst, die ohne digitale Technologien zustande kommt, und digitaler Kunst entweder nicht mehr zu machen ist oder nicht mehr relevant oder uninteressant erscheint. Von dort aus wurde das Konzept auch in andere Diskurse übertragen und verwendet, um beispielsweise deutlich zu machen, dass Digitaltechnologie nicht automatisch Fortschritt und Zukunft bedeutet und Digitalität selbst kein Auszeichnungskriterium mehr für irgendeine Praxis ist (Cramer 2014, Cramer 2015, Cramer 2016a).

Der Ausdruck ‚post-digital‘ soll hier jedenfalls nicht auf das Ende des Digitalen, sondern auf das Ende der Auffassung des Digitalen als spezifisches kulturelles (gesellschaftliches, anthropologisches, künstlerisches, soziales, technologisches, politisches, pädagogisches usw.) Differenzkriterium gegenüber einer nicht-digitalen Weise des Seins deuten und die Frage aufwerfen, was Bildung dann ausmachen könnte. Also: Kann auch Bildung post-digital konzipiert werden, im Unterschied zu einem Modernisierungsnarrativ, das sich über Digitalisierung definiert?

2 – Morgen vor 40 Jahren – was war das postmoderne Wissen?

Um solches post-digitales Wissen zu charakterisieren, kann es zunächst vom post-modernen Wissen unterschieden werden. Ein zentraler, für den philosophischen Begriff der Postmoderne prägender Text war der 1979 von Jean-François Lyotard publizierte Bericht für den Universi-

tätsrat der Regierung von Quebec *La condition post-moderne* (Lyotard 2009). Der zentrale Gegenstand des Berichts war „Das Wissen in den informatisierten Gesellschaften“, wengleich die Rezeption in der Folge insbesondere die dort auch verhandelte Bedeutung der schwindenden Macht der großen Legitimationserzählungen für die Wissenschaften fokussierte. Die dort vorgelegte Analyse und Prognose der Entwicklung eines vollständig informatisierten Bildungswesens ist von geradezu hell-sichtiger Treffsicherheit und lohnt einen kurzen Exkurs, um deutlicher zu unterscheiden, von wo aus heute weitergedacht werden könnte.

Die Einleitung liest sich abgesehen von einzelnen Vokabeln wie ein heutiger Bildungsbericht: die Auswirkungen der „technologischen Transformationen auf das Wissen“ erscheint „erheblich“. Durch die „Computer und ihre Sprachen, die Probleme der Sprachübersetzung, und die Suche nach Vereinbarkeiten zwischen Sprachen – Automaten, die Probleme der Speicherung und die Datenbanken, die Telematik und die Perfektionierung ‚intelligenter‘ Terminals“ verändert sich die Forschung und die Übermittlung der Erkenntnisse fundamental (Lyotard 2009, 30). Bereits 1979 war für mehr als die Hälfte der High-School Schüler in Quebec ein Computer in der Schule zugänglich und wurde genutzt, 1980 soll dies dann in allen Schulen der Fall sein; transatlantische, satellitenübertragene Videokonferenzen und weltweite, zeitgleiche Nachrichtenübermittlung zwischen den Nachrichtenagenturen wurden zur Gewohnheit (Lyotard 2009, 159). Und durch die weitere „Normierung, Miniaturisierung und Kommerzialisierung der Geräte“ werden die „Verfahren des Erwerbs, der Klassifizierung, der Verfügbarmachung und Ausbeutung der Erkenntnisse verändert“ (Lyotard 2009, 30). Lyotard diskutiert insbesondere folgende Auswirkungen:

- Hegemonie des informatisierbaren Wissens: Nur solches Wissen, das sich in „Informationsquantitäten“ übersetzen lässt, kann künftig Teil des Diskurses sein, und „all das, was vom überkommenen Wissen nicht in dieser Weise übersetzbar ist, [wird] vernachlässigt“ (30 f.).
- Verlust der Bildung als Selbstzweck: „Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden ist, verfällt mehr und mehr. [...] [Wissen] hört auf, sein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen ‚Gebrauchswert‘“ (31). Die Ausbildung dient fortan im Wesentlichen der Leistungsfähigkeit der Gesellschaft. Das Ausbildungssystem muss daher für das soziale System „die diesem [...] unentbehrlichen Kompetenzen ausbilden“ (119). Die Universität muss künftig neben der Berufsqualifizierung

- auch die Umschulung und lebenslange Weiterbildung leisten. Ihr kommt zu, eine neue „Rolle im Rahmen der Verbesserungen der Leistungen des Systems zu spielen, und zwar jene des Recyclings oder der permanenten Ausbildung“ (122).
- Kommerzialisierung des Wissens: „Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden: in beiden Fällen, um getauscht zu werden“ (31). Das geht mit einer starken Veräusserlichung des Wissens gegenüber dem Wissenden einher. In der höheren Ausbildung gilt nicht mehr zu fragen: „Ist das wahr? sondern: Wozu dient es?“ (125)
 - Multinationale Informations-Unternehmen stellen den Staat in Frage: Wenn multinationale Unternehmen wie IBM beispielsweise Kommunikationssatelliten installieren, wer definiert dann erlaubte und verbotene Daten und Kanäle, wer hat Zugriff auf die Daten und werden dann Staaten Kunden wie andere Kunden sein? Die Rechtsprobleme solcher Situationen seien völlig ungeklärt (33).
 - Krieg um die Beherrschung von Informationen: Die Nationalstaaten werden um die Beherrschung von Informationen kämpfen, wie sie früher um Territorien, Verfügbarkeit von Rohstoffen oder billige Arbeitskräfte kämpften (32).
 - Die Didaktik kann Maschinen anvertraut werden: Die reine Vermittlung von einem organisierbaren Bestand von Kenntnissen kann in der höheren Ausbildung an Maschinen übertragen werden: „Sofern die Kenntnisse in eine informatorische Sprache übersetzbar sind und der traditionelle Lehrende einem Speicher vergleichbar ist, kann die Didaktik Maschinen anvertraut werden, die klassische Speicher (Bibliotheken usw.) ebenso wie Datenbanken an intelligente Terminals anschließen, die den Studenten zur Verfügung gestellt werden.“ (124)
 - Pädagogik muss Programmiersprachen wie Fremdsprachen lehren: Die Pädagogik müsse darunter nicht notwendig leiden, denn sie wird den Studenten etwas anderes lehren: „Nicht die Inhalte, sondern den Gebrauch von Terminals.“ – „In dieser Perspektive müsste eine Grundausbildung in Informatik und insbesondere in Telematik zwangsläufig Teil einer höheren Propädeutik sein, unter demselben Anspruch, wie zum Beispiel die Erlangung der fließenden Beherrschung einer Fremdsprache.“ (124)
 - Wissenschaft wird zum Spiel mit vollständiger Information: Wenn grundsätzlich alle „hier und jetzt“ Zugriff auf das ganze Wissen haben, kann Wissenschaft als „Spiel mit vollständiger Information“ (126)

- gelten. Nur solange sie ein Spiel mit unvollständiger Information war, kam denen ein Vorteil zu, die über das Wissen verfügen und sich einen Zusatz an Informationen verschaffen konnten. Aus dem Besitz von Wissen allein erwächst dem Wissenden jetzt kein Vorteil mehr.
- Der Ära des Professors läuten die Grabesglocken: Wenn es somit kein wissenschaftliches Geheimnis mehr gibt, hängt der Zuwachs an Leistung der Wissenschaft nicht mehr an der Produktion des Wissens und dessen Erwerb, sondern ist davon abhängig, die Regeln des Spiels zu ändern oder einen neuen Spielzug durchzuführen, kurz: erfinderisch oder phantasie reich neue Verbindungen herzustellen. Daher wird Interdisziplinarität und Teamarbeit aufgewertet. „Was aber sicher scheint, ist, dass [...] der Ära des Professors die Grabesglocken läuten: Er ist nicht kompetenter zur Übermittlung des etablierten Wissens als die Netze der Speicher, und er ist nicht kompetenter zur Erfindung neuer Spielzüge oder neuer Spiele als die interdisziplinären Forschungsteams“ (129).

So werden in einer informatisierten Gesellschaft die Datenbanken zur neuen Weltumgebung. So wie durch die industrielle Revolution die maschinelle Stadt an die Stelle der bäuerlichen, ruralen Natur trat, so treten an die Stelle der urbanen Lebensumgebungen für den postmodernen Menschen die Datenbanken. Die Datenbanken sind die Welt in der er lebt und von der er lebt: Datenbanken „sind die ‚Natur‘ für den postmodernen Menschen“ (125). Den Moment, in dem der Mensch beginnt, das nicht mehr für neu und befremdlich, sondern für gegeben und eben ‚natürlich‘ zu halten, würde ich als den Moment des Übergangs in eine post-digitale Zeit bezeichnen.

3 – Post-digitale Bildung?

Aus dem Vorigen ist nicht nur ablesbar, dass diese vor vierzig Jahren wohl noch dystopisch erscheinenden Einschätzungen sehr treffsicher waren, sondern auch, wie sehr die damit verbundenen Probleme heute bereits zum Alltag gehören. Es wäre nicht schwer, den heute bestehenden Büchermarkt zu den Verheißungen und Kritiken der Digitalisierung der Bildung – mit Ausnahme der hier noch fehlenden gesundheitlichen Aspekte – auf die von Lyotard diskutierten Punkte zurückzuführen. Doch postmodern ist an dieser Analyse nicht nur der Inhalt, sondern auch die

Ironie, mit der die Problemlagen aufgezeigt und die Brüche mit der Tradition markiert werden, ohne selbst einen Entwurf zu wagen.

Wenn diese postmodernen Verhältnisse des Wissens nicht mehr eine Zukunft, sondern den Status quo (eines spezifischen und privilegierten Teiles der Gesellschaft) darstellen, der zwar noch (zurecht) kritisiert wird, mit dem man aber als Normalität umgehen muss, um in der Gegenwart wirksam sein zu können, stellen sich die alten Fragen wieder neu: Was ist dann wichtig? Was wird relevant zu können und zu wissen?

Dazu vier Spekulationen:

1. Wenn die vollständige Verfügbarkeit von Wissen alltäglich gefühlte Realität ist, wird auch Bildung womöglich immer weniger als Besitz und Verfügbarkeit (letztlich also als Kapital) eines Menschen, sondern immer mehr als Bezug eines Menschen auf einen Stoff (letztlich also als Interaktion, emphatischer: als Dialog) erfahren. Vielleicht rückt dadurch mehr in den Fokus, dass Bildung nicht nur eine Frage von Inhalten und Kompetenzen, sondern auch eine von Bezügen und Beziehung ist: dass mir mein Grossvater von Napoleon erzählt hat – und das gut konnte – bedeutet etwas ganz anderes als, dass er wusste, wo nachzuschlagen, um die Elemente der historischen Erzählung zu finden oder dass ich noch wiedergeben könnte, was er damals genau gesagt hat. Oder der Mathematiklehrer, der Integrale im Kopf ohne Taschenrechner berechnen konnte, aber mir auch gezeigt hat, wie man den Apple IIe mit BASIC dazu programmiert: es bleibt eine Sache meines Bezuges auf den Bezug, den diese Menschen auf ihre Themen hatten, der mir zur auch zur Quelle von Bildung wurde, indem sich später daran Vieles anknüpfen ließ. Das ist natürlich auch nicht neu, doch eine post-digitale Bildung könnte neben der notwendigen Gelehrsamkeit, den Kompetenzen sowie Versuchen, diese zu übertragen, sich stärker darauf konzentrieren, das spezifische, konkrete singuläre Verhältnis erfahrbar zu machen, das ein Mensch zu Fragen, Ideen und Gegenständen seines Interesses bildet. Post-digitale Bildung wäre dann insbesondere eine Teilnahme an der Teilnahme eines Anderen an Anderem. Expertise und der Maßstab der Qualität solcher Bildung würden sich dadurch auszeichnen, dass durch dieses sichtbar-werdende Verhältnis sich auch Anderen Zugänge zu diesen Themen, Dingen, Vorgängen oder Wesen eröffnen oder Anderen die eigenen Bezüge zu ihren eigenen Themen und Fragen besser verständlich würden. Dialog und Austausch diene hier nicht der Überzeugung der Anderen oder der Herstellung von Konsens, sondern dem Erscheinen und Bilden von singulären Verbindungen. Ich denke dabei auch an Hannah Arendts Figur von Sokrates und die Form von *doxa*

(Meinung), die sie im Auge hat, wenn sie darüber spricht, wie Sokrates ein singuläres Verhältnis zu einer Idee für maßgeblich erachtet – in Abgrenzung zu Platon, der das Universelle der Idee betont und dem der konkrete Bezug zum Einzelnen dabei als Hindernis erscheint (Arendt 2016 und 2018). – Wie sähe dann universitäre Lehre aus?

2. Post-digitale Bildung zeichnete sich weniger durch die Fähigkeit zur Antwort als durch die Fähigkeit zur Frage aus. Angesichts der Omnipräsenz von schnellen Antworten und einer allgemeinen Verfügbarkeit von deklarativem Wissen kann verstärkt gefragt werden: Wie ist es, den Menschen (die Schülerinnen und Schüler, Studierenden, Lehrpersonen, Professorinnen und Professoren usw.) als fragendes Wesen zu verstehen? Selbst wenn das Wissen als Antwort allen zur Verfügung steht, denke ich – anders als Lyotard – dass es nicht genügt, nur zu lernen, die richtigen Fragen an die Datenbanken zu richten. Auch bestehendes Wissen muss immer wieder neu erschlossen, beurteilt, organisiert und verteilt werden. Dazu wird es auch in Zukunft Schulen und Hochschulen brauchen, die sich um das deklarative Wissen kümmern und Menschen ausbilden, die einen solchen Bezug zu Wissen erworben haben, dass sie darin sowohl fachlich wie verantwortlich urteilen können. Der Fokus der Bildungsprozesse könnte sich aber erweitern: Bildungseinrichtungen könnten auch Orte werden, an denen der Mensch als Fragender existieren kann, ohne dafür sanktioniert zu werden. In Anlehnung an Cusanus' belehrter Unwissenheit könnten Hochschulen auch Orte sein, an dem man sich an der Grenze des Noch-nicht-Gewussten aufhalten kann und dafür belohnt wird, während das heutige Bildungssystem diejenigen privilegiert, die (vermeintlich) wissen, ohne Zweifel auftreten und sich gegen andere durch Macht durchsetzen. Ich denke dabei auch an das, was sich nach einem sokratischen Dialog einstellen kann: wenn die Frage durch die erlebte Aporie eigentlich erst richtig anwesend ist und sich keine intellektuelle Antwort und kein Konsens einstellt. Dann entscheidet sich, ob die Frage eine solche ist, die bleibt und ob ich mich an dieser auch im Leben ausrichten werde. Eine post-digitale Forschung würde so vielleicht versuchen, auf der Grundlage des Wissens das Finden, Herausarbeiten und Artikulieren sowie das Leben mit Fragen zu befördern – durch geeignete Orte, in denen zögerliches, unsicheres Sprechen und intensives, offenes Zuhören möglich ist.

3. Eine post-digitale Universität könnte die Beliebigkeit der Postmoderne ins Positive um- oder zurückwenden: Das Beliebige ist ursprünglich das Quodlibet – das, was beliebt (Agamben 2003, 7 ff). Das Quodlibet war einmal eine akademische Disziplin. Es war eine Weise, das

Wissen zu lieben: Im 14. Jahrhundert war die *Disputatio de quodlibet* an der Universität von Paris jener Teil der wissenschaftlichen Verständigung, der der streng regulierten Disputation einer Thesis folgte. Auch das Quodlibet war reguliert, aber hier wurde Intellektualität festlich zelebriert, bunt, vielstimmig, mit wenig Hierarchie, feierlich, aus Liebe zur Sache, eben: wie es beliebt. Daraus entwickelte sich das Quodlibet in der Folge oft zur Persiflage, zur Humoreske, zum Nonsens, der im kunstvollen Verbinden von ansonsten unsinnigen und vulgären Einzelheiten bestand. Daher wurde es an der Universität Heidelberg 1558 verboten. (Das Quodlibet als Musikform kam in seiner eigentlichen Form erst in der Renaissance auf.) Das Beliebige wäre so nicht die öde, sinnlose postmoderne Beliebigkeit. In der Musik wie in der Wissenschaft setzt es gerade die genaue Kenntnis des Faches und der strengen Gesetze voraus. Es ergibt sich danach aus einer Entspannung. Das Quodlibet als post-digitale Wissensform wäre eine Erscheinung des *afterglow*: es lässt in Fröhlichkeit die Differenz von Leitkultur und Populärem, von Einheimischem und Fremdem hinter sich. Als Gegenform einer zentral organisierten, in der Systematik Hegels organisierten Universität sucht es gerade nach dem, was aus der Verbindung zwischen Fremdem entsteht. Das Quodlibet als Wissensform wäre eine kunstvolle Form der Kreolisierung. Edouard Glissant beschreibt den Vorgang der Kreolisierung als kulturelle Praxis, in der ein neues und unbekanntes Drittes entstehen kann, wenn zwei Singularitäten sich begegnen und die gegenseitigen Gesten der Unterwerfung hinter sich lassen. Man braucht, um diesem Dritten nah zu sein, mit ihm gehen zu können, so Glissant, ein „Denken der Spur“, das den kolonialisierenden Herrschaftsgestus der Allgemeinheiten und Normen abwirft und sich dem Kontingenten hingibt (Glissant 2013).

4. Das zusammen bedeutet, sich dem Wandel – dem Digitalen Wandel – und seinen noch unbekanntem Implikationen für das Wissen und die Rolle des Menschen darin aussetzen zu wollen. Wandel im Feld des Wissens, der Bildung und Erziehung gestalten zu wollen, kann nicht Rückkehr zu früheren Formen der Bildung, aber auch nicht die Resignation vor den technologischen Dispositiven bedeuten. „Wandel bedeutet weder Rückkehr noch Preisgabe, noch Laisser-faire. Er beinhaltet Unvorhergesehenes und Unvorhersehbares, übersteigt also die erkundeten Möglichkeiten. Er setzt uns dem Unmöglichen aus, stellt also jede Identifikation, jede Anerkennung, jede Angleichung in Frage. Das verlangt ganz besonders danach, die Orte der Ratlosigkeit und Ohnmacht selbst zu bearbeiten.“ (Nancy 2017, 14)

Gegenüber den Programmatiken, die die Zukunft aus einer universellen Idee oder einer schon vorher feststehenden Methode ableiten wollen, erscheint hier die Bearbeitung der Felder der Ratlosigkeit und Ohnmacht gerade als Quelle von Zukunft. Was hieße es, Verantwortung für etwas zu übernehmen, das nicht aus bisherigen Ideen oder Methoden zu lösen ist?

4 – Public Digital Literacy

In einer post-digitalen Gesellschaft entsteht Verantwortung gegenüber den digitalen Infrastrukturen, Inhalten und Kommunikationsformen kaum auf Grundlage der Frage, ob diese Technologien angenommen oder abgelehnt werden sollten. Verantwortung für das Verhältnis zu digitalen Technologien zu übernehmen, bedeutet heute vielmehr aus der Dualität von Annahme und Ablehnung auszutreten und sich an der Frage zu beteiligen, wie diese Technologie auf uns wirken soll. Wie Kiran und Verbeek deutlich machen, kann das als eine Frage des Vertrauens und Sich-Anvertrauens an Technologie in einem philosophischen Sinne verstanden werden:

Once we develop a more internal account of the relations between human beings and technologies, we begin to see that in order to gain trust in technologies, we must first trust ourselves to technologies. This, however, does not imply subjecting ourselves uncritically to them, but rather recognizing that technologies help to constitute us as subjects, and that we can get actively involved in these processes of mediation and subject constitution. Rather than giving up freedom, this is a way to create freedom. Rather than being free from constraints, this approach understands freedom as developing a free relation to the forces that help to shape our selves. Trust here has the character of confidence: trusting oneself to technology. (Kiran & Verbeek 2010, 425)

Digitale Technologien sind eine Hervorbringung des Menschen. Es handelt sich daher auch um die Frage des Sich-Anvertrauens an das von Menschen Geschaffene. Freiheit wird hier gewonnen durch ein freies Verhältnis zu dem, was unser Selbst durch das von anderen Geschaffene formt.

Angesichts der wahrscheinlich irreversiblen Präsenz digitaler Technologien, erlaubt diese Perspektive, in eine Verantwortung einzutreten, die auch übernommen werden kann: zu verstehen, wie diese Technologien wirken und mitzugestalten, wie sie uns als Menschen formen sollen.

Die Erforschung der Bedingungen, die solche freie Verbindungen ermöglichen, wäre ein zu entwickelndes Feld, das Public Digital Literacy genannt werden kann. In Anlehnung an die Public Health, Public History, Public Religion oder andere Public-Diskurse (Demantowsky 2018, Arendes 2019, Viehrig 2019) könnte eine Public Digital Literacy an den Bedingungen der Übernahme von Verantwortung für Technologien arbeiten, die bereits zur immanenten Voraussetzung der Gesellschaft geworden sind und als solche beginnen, sich der Sichtbarkeit zu entziehen.

Allerdings würde es hier nicht so sehr um Bildung oder Literacy und das in diesen Begriffen meist mitgedachte sich befreiende Subjekt, sondern um die Entstehungsbedingungen einer Art von Agency (Eteläpelto et al. 2013, Latour 2015, Sherman 2016, Priestley et al. 2017, Löwenstein & Emirbayer 2017) gehen. Agency ist keine Eigenschaft von Subjekten, die sie als Souveräne gegenüber einer beherrschbaren Umgebung ausüben, indem sie sich zuvor von dieser Umgebung emanzipieren, sondern eine Wirksamkeit, die sich in wechselseitiger Verbindung mit einer kontingenten Umgebung einstellen kann. Agency ist kein Wissen, keine Kompetenz und keine Eigenschaft von Subjekten, sondern vielmehr etwas, das Menschen in komplexen wechselseitigen Beziehungen in einer netzwerkartigen Umgebung tun oder erreichen. Eine spezifische technologische Agency erlaubt dabei die Umformung der Affordanzen digitaler Technologie – das sind die offensichtlichen, von der Technologie nahegelegten Weisen des Umgangs mit ihr und ihre Wirksamkeit durch ihre Dispositive – zu individuell und gesellschaftlich gewollten und intendierten Wirksamkeiten. Wie technologische Agency zustande kommt, und wie sie öffentlich und für die Öffentlichkeit erschlossen werden kann, wäre dann Gegenstand dieser Disziplin bzw. dieses Diskurses einer Public Digital Literacy.

Referenzen

- Agamben, Giorgio: *Die kommende Gemeinschaft*. Übersetzt von Andreas Hiepko. Berlin 2003.
- Arendes, Cord: What Do We Mean by „Public“? In: *Public History Weekly* (27. September 2019), Online: <https://public-history-weekly.degruyter.com/?p=14181> [abgerufen: 11. September 2019].
- Arendt, Hannah: *Sokrates: Apologie der Pluralität*. Dritte Auflage Berlin 2016.
- Arendt, Hannah: *Freundschaft in finsternen Zeiten. Gedanken zu Lessing*. Berlin 2018.
- Baudrillard, Jean: *Warum ist nicht alles schon verschwunden?* 2. Aufl. Berlin 2012.

- Berry, David, & Dieter, Michael: *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design*. New York 2015.
- Bos, Wilfried, Lorenz, Ramona, Endberg, Manuela, Eickelmann, Birgit, Kammerl, Rudolf, & Welling, Stefan: *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster 2016.
- Calmbach, Marc, Borgstedt, Silke, Borchard, Inga, Thomas, Peter Martin, & Flaig, Berthold (Hg.): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden 2016.
- Cramer, Florian: *Post-Digital Media*. In: *Post-Digital Research* 3/1 (2014).
- Cramer, Florian: *What Is 'Post-digital'?* In: Berry, David, & Dieter, Michael (Hg.): *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design*. New York 2015, S. 12–26, Online: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137437204_2; 23.1.2018 [abgerufen: 11. September 2019].
- Cramer, Florian: Nach dem Coitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „Postdigital“, „Post-Internet“ und „Post-Media“. In: Thalmair, Franz (Hg.): *Postdigital 1: Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens*. Köln 2016a, S. 55–67.
- Cramer, Florian: Post-Digital Literary Studies. In: *MATLIT: Materialidades da Literatura* 4,1 (Februar 2016b), S. 11–27.
- Demantowsky, Marko: What is Public History. In: Demantowsky, Marko (Hg.): *Public History and School*. Berlin, Boston 2018, S. 1–38.
- DIVSI (Hg.): *DIVSI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt*. Hamburg 2014.
- Eteläpelto, Anneli, Vähäsantanen, Katja, Hökkä, Päivi, & Paloniemi, Susanna: *What is agency? Conceptualizing professional agency at work*. In: *Educational Research Review* 10 (Dezember 2013). S. 45–65.
- Genner, Sarah: *On-Off: Risks and Rewards of the Anytime-Anywhere internet*. Zürich 2017, Online: <http://vdf.ch/on-off-e-book.html> [abgerufen: 11. September 2019].
- Glissant, Édouard: *Kultur und Identität: Ansätze zu einer Poetik der Vielheit*. Übersetzt von Beate Thill. Heidelberg 2013.
- Horx, Matthias: *Das postdigitale Zeitalter*. 2018, Online: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/zukunftsreport/das-postdigitale-zeitalter/> [abgerufen: 11. September 2019].
- Jandrić, Petar, Knox, Jeremy, Besley, Tina, Ryberg, Thomas, Suoranta, Juha, & Hayes, Sarah: Postdigital science and education. In: *Educational Philosophy and Theory* 50,10 (August 2018), S. 893–899.
- Kiran, Asle H., & Verbeek, Peter-Paul: Trusting Our Selves to Technology. In: *Knowledge, Technology & Policy* 23,3 (Dezember 2010), S. 409–427.
- Labaco, Ronald T. (Hg.): *Out of hand: materializing the postdigital*; London 2013.
- Latour, Bruno: *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Übersetzt von Gustav Roßler. Frankfurt/Main 2015.
- Löwenstein, Heiko, & Emirbayer, Mustafa (Hg.): *Netzwerke, Kultur und Agency: Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*. Weinheim 2017.
- Lyotard, Jean-François: *Postmoderne für Kinde.: Briefe aus den Jahren 1982–1985*. Wien 1996.

- Lyotard, Jean-François: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. 6., überarb. Aufl. Wien 2009.
- mpfs: *JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Online: <https://www.mpfs.de> [abgerufen: 11. September 2019].
- Nancy, Jean-Luc: *Was tun?* Übersetzt von Martine Henissart und Thomas Laugstien. Zürich, Berlin 2017.
- Negroponte, Nicholas: Beyond Digital. In: *Wired* (1998), Online: <http://www.wired.com/wired/archive/6.12/negroponte.html> [abgerufen: 11. September 2019].
- Priestley, Mark, Biesta, Gert, & Robinson, Sarah: *Teacher Agency. An Ecological Approach*. London 2017.
- Sherman, Brandon James: *Agency, Ideology, and Information/Communication Technology: English Language Instructor Use of Instructional Technology at a South Korean College*. Pennsylvania 2016.
- Viehrig, Brachah Kathrin: Public History, Public Religion, Public X? In: *Public History Weekly* (27. September 2019), Online: <https://public-history-weekly.degruyter.com/?p=14219>; 2.10.2019 [abgerufen: 11. September 2019].



