

Digitales Lernen und Glück im ‚neuen Wir‘: Eine eudaimonische Untersuchung zum New Learning

Gewidmet meinen Studierenden, Janett Kloß, Michael Drabe sowie unseren Schulteams in Wintersemester 20/21 in der Medienfakultät

Joana Stella Kompa, Oldenburg, den 9. Februar 2021

Einleitung und Übersicht

In diesem Essay geht es mehr als nur Spaß (oder hedonistische Bespaßung) im hybriden Lernen. Es geht um die ungewöhnliche Frage des tiefen Glücks und der Lebensfreude im sogenannten ‚New Learning‘. Es geht um die *Eudaimonie* - um den aristotelischen Begriff zu verwenden. Nach einer Einleitung zum gesellschaftlichen Bild verwende ich Carol Ryffs klassisches Sechs-Faktoren-Modell des psychologischen Wohlbefindens (Ryff, 1989) um dieses auf unsere neuen, digitalisierten Lernwelten anzuwenden. Dabei werden die psychologischen Bedingungen und Faktoren eines freieren und glücklicheren Lernens herausgearbeitet.

Schlecht organisierter Distanzunterricht in der Coronakrise kann vor allem für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien die Schule als sozialen Ort derzeit nicht ersetzen und sie verlieren den Anschluss (siehe Wübbenstiftung, 2020). Ausgereifte technische und gute pädagogische Konzepte liegen für diese Gruppen in weiter Ferne. Das sollte Grund genug sein aus aktuellem Anlass eine positive Psychologie des hybriden Lernens, auch für Post-Corona Zeiten, als einen Qualitätsmaßstab und Leitfaden zu entwickeln.

Das Hager Manifest in einer Landschaft gesellschaftlicher Einbahnstraßen

Das Hager Manifest zum *New Learning*, das von der [Fernuniversität in Hagen veröffentlicht](#) wurde, möchte ich als Impuls zu der erweiternden Frage verwenden, welches Menschen- und Gesellschaftsbild digitale Bildungskonzepte, gewollt oder ungewollt, implizieren.

In seinem Buch *‚Die Neue Unübersichtlichkeit‘* konstatierte Jürgen Habermas (1985) der Moderne die Erschöpfung und Aufzehrung utopischer Energien. Diese sei zum einen durch die negative Besetzung der Zukunft (für uns etwa: Klimakrise, wachsende soziale Ungleichheit, mangelnde demokratische Partizipationsmöglichkeiten etc.) und zum anderen durch die Desillusionierung durch Sozialutopien des 19. Jahrhunderts herbeigeführt worden. Zur negativen Besetzung zählen im deutschen Bildungsbereich eine weitverbreitete Digitalskepsis und Technologiefurch, die Verhinderung lokalen Fortschritts durch bürokratische Hürden oder die Verweigerung internationaler Perspektiven in der digitalen Bildung.

Sozialutopien in denen Wissenschaft, Technik und Planung verheißungsvolle Instrumente zur rationalen Kontrolle von Natur und Gesellschaft bereitstellen, haben geisterhaft als Werbeversprechen von Google, Apple oder Microsoft überlebt.

Daher wundert es wenig, dass mutige DigitalreformerInnen in einem merkwürdigen Vakuum agieren: Niemand wagt den großen utopischen Wurf, während Schulen das Dilemma zwischen zusammenbrechenden ländereigenen Schul-Clouds und kommerziellen Großanbietern durchleiden.

Ein repräsentatives Beispiel für die klare Lokalisierung des Dilemmas auf den Bildungsbereich war in diesem Februar die Karlsruher [Lerntech xChange](#), in der für die Wirtschaft zahlreiche *cutting-edge* High-Tech Lernplattformen und Start-Ups präsentiert wurden. Wo das Geld fließt, soviel wurde klar, funkelt es. DigitalreformerInnen im Bildungsbereich müssen in der Zwischenzeit mit hölzernen Technologien wie Moodle und Big Blue Button vorliebnehmen, von Datenschützern drangsaliert und Kultusministerien reglementiert. Als große gesellschaftliche Einbahnstraßen entpuppen sich die Top-Down Hierarchien der Bundesländer ebenso wie die Top-Down Hierarchien der ‚digital overlords‘ des Silicon Valley. Top-down ist der Modus Operandi, Bottom-Up geht wenig.

Die Besten springen in den Abgrund ihrer Zeit: Chancen für ein ‚neues Wir‘?

Vermutlich aufgrund der Erfahrung einer zunehmenden politischen Top-Down Dynamik ist die befreiende Frage nach einem ‚neuen Wir‘ aufgekommen, das sich Machtansprüchen und Ideologien entgegenstellt. Es regt sich Widerstand.

In der [Denkfabrik 2021 des Deutschlandfunks](#) (DLF) wurde exemplarisch der Diskurs über dieses ‚neue Wir‘ eröffnet. Das unterliegende Erkenntnisinteresse fragt: Was treibt moderne Gesellschaften auseinander und was hält sie trotz zunehmender Unplanbarkeit autobiografischer Lebensentwürfe und der Unklarheit gesellschaftlicher Entwicklungen zusammen? Der Diskurs über neue Formen der Solidarität vollzieht sich, für uns alle sichtbar, vor dem Hintergrund des erlebten Zerfalls einer, wie von Habermas noch idealtypisch antizipierten, kritischen Öffentlichkeit. Wie der Soziologe Wilhelm Heitmeyer im DLF kritisch anmerkte, geht es nicht mehr wie bei Habermas um eine ‚neue Übersichtlichkeit‘, limitiert auf den Bezug zum Wohlfahrtsstaat, sondern die weitgehende Entsicherung des Lebens, die Erfahrung des Kontrollverlustes: Was soll aus mir werden? Wie kann ich morgen mein Geld verdienen? Was sind meine Zukunftsperspektiven? Droht den meisten von uns die Altersarmut?

Das Konzept einer inklusiven Öffentlichkeit verflüchtigt sich kaleidoskopisch in zahllosen Gegenöffentlichkeiten. Inklusiver Diskurs zerfließt in den Filterblasen und Echokammern sozialer Netzwerke. Die klassischen öffentlich-rechtlichen Medien geraten dabei in das Spannungsfeld zwischen populistischen Bewegungen aller Couleur und einem technokratisch-entfremdeten Politikbetrieb,

der kaum bzw. keine Partizipationsmöglichkeiten für seine BürgerInnen anbietet. Alternative Ansätze finden wir, als perspektivische Bemerkung, in skandinavischen Ländern.

Parallel hierzu, auf wirtschaftlicher Ebene, führen Individualisierungsprozesse zu einer zunehmend ökonomischen Bewertung von Individuen und Gruppen gemäß ihrer Nützlichkeit, Verwertbarkeit und Effizienz. Als Konsumenten mutieren wir zu Einzellern. Als Gruppe entsolidarisieren wir uns als Beutegemeinschaft. Es ist die gängige ökonomische Praxis, die wachsende soziale Ungleichheit hervorbringt und damit, quasi komplementär, die Filterblasen sozialer Netzwerke verstärkt.

Die Hypothese lautet somit: soziale und wirtschaftliche Entfremdung verstärken oder vermindern sich als ein interaktives, komplementäres System. Ein ‚neues Wir‘, wie es die Serie des DLF aktualisiert, versucht Anknüpfungspunkte zur Bildung von Gemeinschaftlichkeit in einer ‚Kultur der Digitalität‘ (Stalder, 2016) zu finden. Ein ‚neues Wir‘ versucht den beschriebenen Fliehkräften entgegenzuwirken und neue, positiv besetzbare Begriffe zu definieren.

New Learning: Technologie und Pädagogik informieren sich wechselseitig

New Learning erschöpft sich vor dem geschilderten Hintergrund nicht auf das Kritisieren von Funklöchern oder dem Lamentieren über den Mangel an digitalen Kompetenzen. Die AutorInnen des Manifestes sprechen berechtigt von gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen. Das Manifest adressiert zudem all jene Versäumnisse vergangener Jahrzehnte, die sich in anderen Ländern längst als *Best Practice* etabliert hatten. Darunter zählen die Praktizierung von Chancengleichheit, die Förderung personalisierten und kollaborativen Lernens oder die Einführung neuer Rollen von Lehrenden und Lernenden. Alison Kings berühmte Publikation *‘From Sage on the Stage to Guide on the Side’* erschien 1993 im bescheidenen Journal *‘College Teaching’* und sie klingt als wäre sie erst neulich veröffentlicht:

‘Engaging our students in such active learning experiences helps them to think for themselves to move away from the reproduction of knowledge toward the production of knowledge and helps them become critical thinkers and creative problem-solvers so that they can deal effectively with the challenges of the twenty-first century.’ (King, p.35)

Das war, wie erwähnt, 1993. Was passierte in den letzten drei Jahrzehnten? Was lief schief?

In Deutschland gilt es zwei Entwicklungen nachzuholen. Zum einen ist dies ein verpasster pädagogischer- und zum anderen ein technologischer Paradigmenwechsel, wobei sich technologische und pädagogische Prozesse nicht mehr eindeutig voneinander trennen lassen: Technologie bestellt die funktionale Grundlage des Lernens während Pädagogik die bildungsstrategische Gestaltung neuer Medientechnologie informiert. Im Mainstream deutscher Schulen, die am Frontalunterricht, klassischer Wissensvermittlung und an standardisierten Prüfungen festhielt, waren moderne Unterrichtskonzepte nie angekommen.

New Learning impliziert, bei genauer Betrachtung alle 12 Forderungen ihrer UnterzeichnerInnen, eine technologische wie pädagogische Reform, eine gesamtgesellschaftliche sozio-digitale Erneuerung. Damit diese nötige Forderung nicht zur Sprachhülle verblasst bedarf es einer bedeutungstiftenden Konkretisierung.

Von der Lernerzentrierung zur Persönlichkeitsentwicklung

Im Folgenden argumentiere ich, dass Carol Ryffs empirisch fundiertes Sechs-Faktorenmodell psychischen Wohlbefindens (Ryff, 1989) zentrale und relevante Ansatzpunkte zur Suche nach einem ‚neuen Wir‘ bietet, die in der digitalen Domäne weitergeführt werden können.

Lernerzentrierung (Punkt 3 des Hagener Manifestes) ist einer der international bekanntesten *Best Practices*. Lernerzentrierung wurde beispielsweise als fünftes Kompetenzcluster des europäischen *Kompetenzrahmenmodells DigCompEdu (Digital Competence for Educators) als ‚Empowering Learners‘* im Sinne einer essentiellen Schlüsselkompetenz Lehrender definiert (Redecker, 2017). Genau dieser Kompetenzbereich fehlt im Modell der KMK *‚Bildung in der digitalen Welt‘*. Nicht nur geht es in der Lernerzentrierung um lebenslanges, Autobiographie-orientiertes Lernen (Punkt 1 des Manifestes), sondern um selbstbestimmtes Lernen (Punkt 6) im Kontext selbstbestimmter Lebensziele (Punkt 7).

Wissenschaftlich sehr gut erforscht im Bereich des ‚Empowerment‘ (hier fehlt leider ein äquivalentes deutsches Wort statt ‚Lernerzentrierung‘) ist das Sechs-Faktoren Modell psychischen Wohlbefindens von Carol Ryff. Im Folgenden bespreche und transformiere ich ihren Ansatz.

1. Autonomie

Der Autonomie kommt eine Schlüsselstellung im psychischen Wohlbefinden zu, besonders in Bezug auf soziale Vernetzung. Ryffs ursprüngliche Operationalisierung der Autonomie lautete wie folgt:

Autonomy

High scorer: Is self-determining and independent; able to resist social pressures to think and act in certain ways; regulates behavior from within; evaluates self by personal standards.

Low scorer: Is concerned about the expectations and evaluations of others; relies on judgments of others to make important decisions; conforms to social pressures to think and act in certain ways. (Ryff, 1989, p. 1072)

Ryff geht es zunächst um die Freiheit von sozialen Zwängen und persönlicher Integrität.

In der digitalen Domäne erweitert sich, bei genauem Hinsehen, diese klassische Definition der Autonomie um reziproke Ansprüche: Nur wenn ich autonom und kompetent bin, kann ich Dir helfen. Nur wenn Du autonom und kompetent bist, kannst Du mir helfen. Helfen bedeutet unter anderem korrigieren und erweitern. Da es in der digitalen Domäne keine Unabhängigkeit im Sinne eines solipsistischen Denkens oder autarken Handelns gibt, teilen wir ein gemeinsames Interesse an autonomer Perspektiveneinnahme *in notwendiger Verbindung* mit der Handlungsfähigkeit zu teilen, zu erklären und zu helfen. Geteilte digitale Ressourcen durch gemeinsam genutzte digitale Medien (als ein Grundmerkmal der Kultur der Digitalität) bewegen uns zur autonomiefördernden Kooperation.

Ohne das dahinterliegende Konzept einer *persönlichen Verantwortung für andere* als motivationale Grundlage der Konstitution kompetenzbasierter Selbstbestimmung kann Autonomie daher nicht entwickelt werden. Verantwortung bedeutet formal die Vervollständigung von Feedback-Schleifen erfolgreicher sozialer Reziprozität. Digitale Autonomie ist somit *per definitionem* kein individuelles, sondern ein intersubjektives Gut: Freiheit ist nicht nur die Freiheit des anderen – ohne die Freiheit des anderen gibt es in einer digitalisierten Solidargemeinschaft *prinzipiell* keine persönliche Freiheit mehr, auch nicht für mich. Schon deshalb, weil wir dieselbe Infrastruktur verwenden. Die Verschränkung der intersubjektiven Geltung von Autonomie hat die Net Community, von Jaron Lanier bis hin zu Edward Snowden, verstanden und verinnerlicht.

Nicht-Mitgenommene repräsentieren in diesem Setting ein Ressourcen- und Perspektivenverlust, den sich eine digitale Lerngemeinschaft nicht leisten kann. Es etablieren sich neue pädagogische Ziele wie die Fokussierung auf individuelle Lernfortschritte, kompetenzbasiertes Lernen und adaptive Lernpfade.

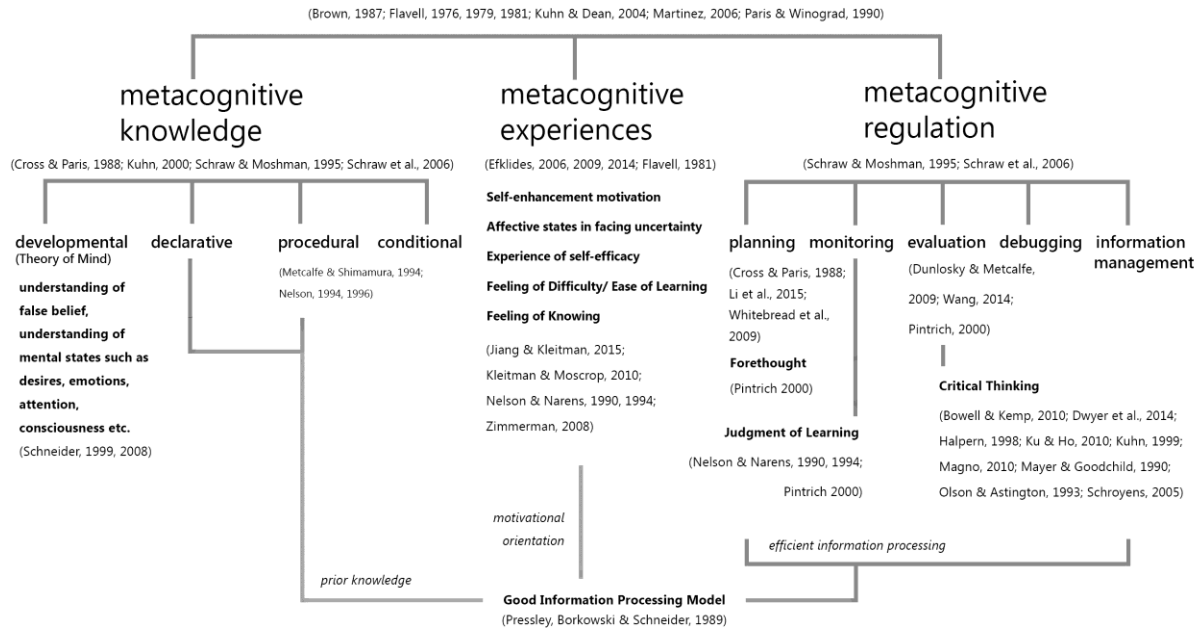
In der Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), als zusätzliches Argument zu Ryff, beruht wahre Autonomie auf *intrinsischer Motivation*. Es geht nicht nur um die Freiheit von Gruppenzwang wie bei Ryff (heteronyme Steuerung), sondern um ein wahres selbstgesteuertes, reflektiertes und selbstgewähltes Verhalten. Hierzu gehören etwa Lernverträge, selbsteingereichte Projektvorschläge oder die aktive Konstruktion neuen Wissens, kantisch gesprochen, ‚aus freien Stücken‘.

Ein guter Freund differenzierte zusätzlich zwischen ‚*lernerzentriert*‘ und ‚*fake-lernerzentriert*‘, eben genau dann, wenn Lernenden zwar Optionen, Lernpfade oder KI-gestützte Recommendation-Systeme als ‚freie‘ Wahl vorgegaukelt werden, die Lernziele aber nie selbstbestimmt gewählt wurden. Stattdessen dienen Daten der Vergangenheit in KI-Systemen dazu, unsere persönliche Filterblase zu stärken und dabei neues Wissen, unbekanntes und überraschende Erfahrungen von uns fernzuhalten. Wir verlieren die Neugier auf Neues. Im Gegensatz zum Hagener Manifest sehe ich den Einsatz von Big Data, Data Analytics und KI kritisch, auch wenn die AutorInnen auf die Korrektur möglicher algorithmischer Befangenheit in ihrem Punkt (8) hinweisen. Ich frage: Wo bleibt bei so viel Manipulation die Freiheit des Lernens? Gibt es etwas wie eine selbstbestimmte Unfreiheit, wenn wir nur das lernen, was innerhalb unserer Komfort-Zone liegt?

Die Montessori Pädagogik lehrt uns, dass autonome Lernprozesse nur auf gleicher Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden können: Ich kann nicht wirklich autonom handeln solange andere mir nicht gleichberechtigt begegnen. Je größer die Machtdifferenz zwischen Lernenden und Lehrenden, desto geringer sind die Möglichkeiten für selbstgesteuertes Denken, Handeln und Empfinden. Autonomes Lernen erfordert daher hybride Lern-Ökosysteme in denen sich Lehrende und Lernende gleichberechtigt begegnen. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn Lernende und Lehrende die Dynamik ihrer Interaktionen (selbst)kritisch thematisieren und hinterfragen können. Wir sprechen in der Wissenschaft von individuellen und sozialen metakognitiven Kompetenzen. Diese differenzieren sich weiter auf in metakognitives Wissen (*ich weiß, wie ich besser lernen kann*), metakognitive Erfahrungen (*ich erfahre, wie ich besser lernen kann*) und metakognitive Regulation (*ich kann mich so regulieren, dass ich besser lernen kann*). Für eine ausführliche Literaturreview siehe meine [Blogposts zu metakognitiven Kompetenzen](#). Eine grafische Illustration zum Stand der Forschung findet sich auf der nächsten Seite.

In zukünftigen Lernumgebungen sollten metakognitive Dimensionen als LX-Szenarien (Learning Experience Szenarien) in die Lehrplanung mit einfließen. Schließlich geht es darum, wie so oft zitiert, das Lernen zu lernen. Es ist erstaunlich, dass dies nicht schon längst der Fall ist.

metacognition



Grafik: Joana Stella Kompa (2016): Übersicht zur metakognitiven Forschung, siehe [Metacognition \(Part I\)](#) und [\(Part II\)](#)

Albert Bandura wies ergänzend darauf hin, dass selbstgesteuerte Identität ontologische wie epistemologische Faktoren berücksichtigen muss. Lernen erfolgt in triadischer Interaktion zwischen intrapersonellen, verhaltensgesteuerten und umweltbedingten Einflüssen. Letzte werden durch das Lern-Ökosystem und die zugrundeliegenden sozialen Normen der Lernumgebung geprägt.

Soziale Normen sind hierbei nicht in Stein gemeißelt und unterliegen der sozialen Aushandlung, ebenso wie der vorausschauenden Evaluation. Bandura merkte an: *People have evolved the biological capacity for the very agentic attributes that are distinctly human. These include deliberative and generative thought, forethoughtful self-regulation, and reflective self-evaluation.* (Bandura, 2008, p.42)

Das, was uns zu Menschen macht und von Maschinen unterscheidet, ist eine selbst- und sozialbewusste Identität, die neue Ideen entwickeln kann und über sich selbst kritisch zu reflektieren vermag. Eudaimonie bedeutet diese Freiheit (er)leben und das Menschsein freudig erfahren zu dürfen.

Im Hagerer Manifest bezieht sich das Konstrukt autonomen Lernens vor allem auf die Punkte (3) *Learning stellt die Lernenden in den Mittelpunkt*, (4) *New Learning denkt die Rollen von Lehrenden und Lernenden neu*, (6) *New Learning ermöglicht flexibles und selbstbestimmtes Lernen* und (7) *New Learning misst Lernerfolge an individuellen Zielen*. Wie aufgezeigt wurde, sind diese Punkte rückführbar auf die weitreichenden Implikationen einer erweiterten Definition menschlicher Autonomie innerhalb einer digitalisierten Lernkultur.

2. Die Konstruktion von Bedeutung

Die Dimension der Bedeutung im Leben operationalisierte Ryff wie folgt:

Purpose in life

Purpose in life High scorer: Has goals in life and a sense of directedness; feels there is meaning to present and past life; holds beliefs that give life purpose; has aims and objectives for living.

Low scorer: Lacks a sense of meaning in life; has few goals or aims, lacks sense of direction; does not see purpose of past life; has no outlook or beliefs that give life meaning.

In der digitalen Domäne erweitert sich diese Definition der Bedeutungsfindung primär in der Form autobiografischer Kontinuität im lebenslangen Lernen. Bedeutung in der digitalen Domäne wird durch soziale Netzwerke (auf Mikroebene) und vernetzte Berufs- und Weiterbildungsmöglichkeiten (auf Meso- und Exoebene) vermittelt. Wir könnten sagen: ‚Ich finde Bedeutung in der Verbindung zu Netzwerken, die in der Lage sind für mich relevante Angebote zur Verfügung zu stellen‘. Im Idealfall wäre dies Bildung ‚on demand‘. Da stets eine Verbindung besteht zwischen institutionellen (formalen wie informellen) Bildungsangeboten sowie meinen inneren Überzeugungen, Einstellungen und Entwicklungsrichtung, konstituiert sich Bedeutungsfindung *im Dialog* zwischen den Angeboten externer Netzwerke und meinem Autonomieanspruch. Für Bildungsanbieter gilt umgekehrt: ein *New Work* oder *New Learning* thematisiert explizit den persönlichen *Entwicklungsvektor* Lernender und fördert damit die Entwicklung ihrer Autonomie. Es gibt jedoch ein Hindernis.

Autonomie kann auf gesellschaftlicher Ebene nur dann entwickelt werden, wenn es Chancengleichheit gibt, die Achillesferse des deutschen Bildungssystems. Junge Menschen mit minderwertigen oder fehlenden Bildungschancen aus benachteiligten sozialen Milieus können niemals selbstbewusst jene innovativen Entwicklungspfade beschreiten wie Lernende mit einem guten institutionellen Zugang. Einmal benachteiligt, immer benachteiligt. Bedeutungsfindung findet zudem in Teams statt, Lernformen die wir in praktisch allen privilegierten Bildungszugängen finden. Teamwork kommt eine Schlüsselstellung in den ‚*Future Skills*‘ zu, denn nur autonome Teamplayer sind aus systemischer Perspektive gute Teamplayer. Für heteronom-gesteuerte Akteure brauchte es keine Teamorganisation. Instruktion und regelbasiertes Verhalten sind für ein *Social Engineering* vollkommen ausreichend. Kein führendes Unternehmen und kein qualitätsbewusster Bildungsanbieter kann sich jedoch in einer vernetzten Welt die Fallibilität eines ‚Group Think‘ (Irving) erlauben, geschweige denn eines fabrizierten Konsensus. Mit Banduras Sozial-Kognitiver Theorie können wir argumentieren, dass Bedeutungsfindung durch persönliche und gute Teambeziehungen eine zentrale Motivation sozialen Lernens bereitstellt.

Im Hagener Manifest bezieht sich das Konstrukt der Bedeutungskonstruktion indirekt in den Punkten (1) *New Learning bedeutet lebenslange Bildung* und Punkt (2) *New Learning fördert Chancengerechtigkeit*. Die motivationalen Aspekte der individuellen wie sozialen Bedeutungs- und Sinnkonstruktion wurden (noch) nicht thematisiert.

3. Selbstakzeptanz und Achtsamkeit

Die Dimension der Selbstakzeptanz operationalisierte Ryff wie folgt:

Self-acceptance

Self-acceptance High scorer: Possesses a positive attitude toward the self; acknowledges and accepts multiple aspects of self including good and bad qualities; feels positive about past life.

Low scorer: Feels dissatisfied with self; is disappointed with what has occurred in past life; is troubled about certain personal qualities; wishes to be different than what he or she is.

Unter den starken Eindrücken deutschen Wutbürgertums, dem Fallenlassen jeglicher Netiquette und täglicher öffentlicher Aggression im Netz spielt der Mangel an Selbstakzeptanz eine entscheidende Rolle. Wir kennen diesen Effekt aus der Transaktionsanalyse (Harris) unter den folgenden Lebenseinstellungen: *‘I am ok, you are not ok’* oder *‘I am not ok – you are not ok’*.

Wenn ich mich nicht selbst annehmen kann, etwa indem ich mich ständig als Opfer wahrnehme, projiziere ich meine innere Unzufriedenheit auf andere. Wenn ich mit meinem Leben unzufrieden bin, mache ich andere durch eine solche innere Haltung dafür verantwortlich. In der digitalen Domäne geht es jedoch um mehr als reine Selbstakzeptanz, die ebenso medial inszeniert (etwa als *Social Influencer*) und/oder narzisstisch geprägt sein kann.

Achtsamkeit (im Englischen *‘mindfulness’*) ist ein Konzept das aus dem Buddhismus stammt. Achtsamkeit umfasst Selbstakzeptanz und bezieht sich auf unser bewusstes Verhältnis zu uns selbst, unsere Welt und andere. Achtsamkeit besteht zudem in der Praxis des Innehaltens, der Verweigerung schnellen Urteilens, des empathischen Verstehens und der holistischen Reflektion, die diverse Perspektiven einzubeziehen versteht; nicht nur die eigene Sichtweise.

Selbstakzeptanz hingegen ist eine fundamentale Grundvoraussetzung um eine kognitive Dissonanz (Festinger) zwischen dem globalen Selbst und dem digitalen Alter Ego, der öffentlichen Persönlichkeit, zu vermeiden. Achtsamkeit unterstützt und entwickelt Selbstakzeptanz indem sie eine Ruhezone zwischen dem Globalen Selbst und der Welt bereitstellt.

Im Bildungskontext spielt dies in der Rolleneinnahme eine große Rolle: Als Lehrende, Lernende, LernbegleiterInnen, Tutoren, Forschende oder Teamplayer übernehmen wir soziale Rollen, die jeweils spezifische Anforderungen an unsere Selbstakzeptanz (*„Ich kann das und fühle mich wohl in dieser Rolle“*) und Achtsamkeit stellen (*„Ich kann mich rücksichtsvoll und verantwortlich zu anderen positionieren“*).

Kommunikative Kompetenzen und Teamwork erfordern Achtsamkeit sowie ein hohes Maß an Differenzierungsvermögen und Selbstregulation. Im Hagener Manifest wie auch in den gängigen Kompetenzmodellen gibt es zu diesen Aspekten leider keine Hinweise.

4. Persönliche Entwicklung

Die Dimension persönlicher Bedeutung operationalisierte Ryff wie folgt:

Personal growth

High scorer: Has a feeling of continued development; sees self as growing and expanding; is open to new experiences; has sense of realizing his or her potential; sees improvement in self and behavior over time; is changing in ways that reflect more selfknowledge and effectiveness.

Low scorer: Has a sense of personal stagnation; lacks sense of improvement or expansion over time; feels bored and uninterested with life; feels unable to develop new attitudes or behaviors.

„Continued development“ ist eine leider etwas allgemeine Formulierung persönlichen Fortschreitens. Ich würde es das Hegelsche Argument nennen: Wir sind in einen Narrativ eingebunden, in dem unsere subjektive Geschichte in soziale, kulturelle und historisch-materielle Dimensionen eingeflochten wird und mittels derer wir uns konstituieren. Persönliche Entwicklung bedeutet kontinuierliche Emanzipation, Erweiterung und Weiterentwicklung vor diesen Verstehenshorizonten, von einem Meilenstein zum nächsten.

Die digitale Domäne erlaubt für die Persönlichkeitsentwicklung eine weitaus präzisere Vorbereitung, Begleitung und Nachverfolgung autobiografischer Meilensteine als es in der analogen Welt je möglich war. Die lebenslange und vernetzte Portfolioentwicklung liegt zum Greifen nah. Die Internationalisierung von Bildung eröffnete darüber hinaus geografisch ungeahnte Möglichkeiten, wenn wir an Sprachreisen oder Auslandsaufenthalte denken. Folgerichtig ist persönliche Entwicklung in der digitalen Welt an (globale) Chancengleichheit gekoppelt.

Anschließend bedeutet nachhaltiges Glück Rollen und Aufgaben im Leben zu finden, die sich sowohl kongruent zu unserer erfahrenen Identität beweisen als auch neue Herausforderungen bieten. Wir erkennen, dass sich persönliche Entwicklung nicht ohne Verbindung zu neuen sozialen Rolleneinnahmen denken lässt. Daher täten hybride Lern-Ökosysteme gut daran soziale Rolleneinnahmen bewusst zu gestalten und mit persönlichen Lernerfahrungen abzugleichen.

Im Hagener Manifest findet sich zum Thema der Punkt (7) *New Learning misst Lernerfolge an individuellen Zielen*. Er beinhaltet, höchst relevant, die gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung von Lernerfolgen jenseits bestehender Bildungsabschlüsse sowie alternative, modulare Bildungsformate und Qualifizierungsnachweise, die fest in das Bildungssystem eingeführt werden sollen.

Besonders die Nichtanerkennung von Bildungsabschlüssen, die von der engen Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) abweichen, hat zahlreiche Biografien zerstört und Karrieren beendet. Die unheilvolle Konsequenz daraus ist, was die KMK nicht sieht oder sehen möchte, dass sich viele hervorragend Qualifizierte nachhaltig vom System abwenden. Die sehr berechtigten Forderungen im Manifest sind in anderen europäischen Ländern längst inklusive Praxis. Die Übernahme des Begriffs einer inklusiven versus einer exklusiven, ausschließenden Praxis wäre eine Überlegung wert.

5. Positive soziale Beziehungen

Die Dimension positiver Sozialbeziehungen operationalisierte Ryff wie folgt:

Positive relations with others

High scorer Has warm, satisfying, trusting relationships with others; is concerned about the welfare of others; capable of strong empathy, affection, and intimacy; understands give and take of human relationships.

Low scorer: Has few close, trusting relationships with others; finds it difficult to be warm, open, and concerned about others; is isolated and frustrated in interpersonal relationships; not willing to make compromises to sustain important ties with others.

Aus der obigen Beschreibung wird deutlich, dass positive soziale Beziehungen, ob auf freundschaftlicher, kollegialer und/ oder professioneller Ebene, analog zum Konzept der Autonomie, ein intersubjektives Gut darstellen: nur wenn mindestens zwei Menschen beziehungsfähig sind, kann es logischerweise positive Beziehungen geben.

Stichworte sind die *Lerngemeinschaft* und die *Lernkultur*, die sich in ihren sozialen Praktiken beweisen. Solidarische Lerngemeinschaften in einem ‚neuen Wir‘ lassen niemanden zurück und integrieren schwächere Lernende. Ohne genuine Empathie-Fähigkeit und Kommunikationskompetenzen ist eine solche Lerngemeinschaft nicht denkbar. Aber wenn sie möglich ist, bietet sie allen Lernenden eine einmalige geschützte wie produktive akademischen Lernzone. Kleinere Klassen sind in diesem Kontext für Lehrkräfte einfacher zu moderieren. Persönliche Verantwortung ist in kleineren Gruppen leichter zu fördern und einzufordern.

Das Konzept einer Lerngemeinschaft taucht im Hagener Manifest nicht auf und wird durch den Verweis auf effiziente Formen von Vernetzung und Kooperation (5) nicht annähernd abgebildet.

6. Nachhaltige ökologische Gestaltung

Die Dimension einer 'Environmental Mastery' (grob übersetzt als umweltbezogene, meisterliche Beherrschung) wird hier übersetzt als nachhaltige ökologische Gestaltung vorgeschlagen. Sie wurde von Ryff wie folgt definiert:

Environmental Mastery

Environmental mastery High scorer Has a sense of mastery and competence in managing the environment; controls complex array of external activities; makes effective use of surrounding opportunities; able to choose or create contexts suitable to personal needs and values.

Low scorer: Has difficulty managing everyday affairs; feels unable to change or improve surrounding context; is unaware of surrounding opportunities; lacks sense of control over external world.

Dieser letzte Aspekt ist ein schönes Thema für *Fridays for Future*. Nachhaltig-ökologisch bedeutet nicht nur CO₂-neutral, sondern ebenfalls psychologisch nachhaltig. In Ryffs Definition kommt der kreative Aspekt ökologische Gestaltung zum Ausdruck, d.h. die Kompetenz durch Kreativität und Problemlösungskompetenzen neue Lösungen entwickeln zu können. Auch wenn das Nachhaltigkeitskriterium bei Carol Ryff 1998 noch nicht so prominent war wie heute, habe ich mir diese Umdeutung und Ergänzung („nachhaltig-ökologisch“) erlaubt.

Zur Förderung und Entwicklung nachhaltiger ökologischer Gestaltung braucht es Innovationslabore und entsprechende Lern-Freiräume. Eine Schule ohne ein Innovations- oder Lernlabor ist wie eine Pflanze ohne Sonne und Wasser. *Makerspaces* sind bekannte Variationen autonomer Gestaltungsräume.

Environmental mastery verdient es daher als soziale Norm institutionalisiert zu werden. In der Medienfaktor der Universität Oldenburg nennen wir diese Kompetenz auch *Social Making*. Lehrende wie Lernende sollten ihr Lern-Ökosystem kooperativ erstellen. Daher stammt unser Motto ‚*Let's Co-Create Digital Education*‘. Die Logik dahinter ist so einfach und einleuchtend: nur in Lernumgebungen, die auf die Bedürfnisse und den medialen Habitus junger Menschen zugeschnitten ist, kann die Motivation für ein aktives Lernen erweckt werden. Lernkultur und Lernumgebung sollten kongruent gestaltet sein, d.h. sie sollten ein flüssiges Arbeiten in hybriden Lernsettings ermöglichen.

Last, but not least, impliziert ein *Social Making* ein *Design Mindset* (Dosi et al., 2018), was auf *Design Thinking* beruht. Je nach Ausrichtung und Handlungsbereich spielen Kompetenzen wie *Tolerance for Ambiguity and Uncertainty, Human centeredness, Empathy, Mindfulness and awareness of process, Multi- / inter- / cross- disciplinary collaboration, Openness to different perspectives and diversity* oder *Abductive Thinking* eine entscheidende Rolle.

Die Entwicklung eines ‚Design Mindsets‘, ebenso wie die Entwicklung wissenschaftlichen Denkens, finden sich, vermutlich durch ihre eher inhaltlich-didaktische Verortung, weder im Hagener Manifest noch in den bekannten Kompetenzrahmenmodellen.

Take-Aways

In der Kultur der Digitalität bedingen sich persönliche und soziale Autonomie wechselseitig. Sogenannte Softskills sind notwendig um aktives Lernen und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. *New Learning* verbindet sich mittlerweile mit *New Work*: wir lernen in Teams, ob in der Schule oder später im Beruf. Wir lernen mit digitalen Medien, ob in der Schule oder später im Beruf. In der nahen Zukunft werden wir m.E. nicht mehr in starren Arbeitsverträgen arbeiten, sondern in Netzwerken, die uns ein reiches Repertoire an interessanten Projekten bereitstellen. Nennen wir es ‚*Fluid Employment*‘.

Klassische Bildungsabschlüsse, das ist meine Prognose, werden im lebenslangen Lernen 4.0 in den Hintergrund treten. Es wird gelten: Du bist so gut wie Deine letzten Projekte, aber nicht so sehr wie ein jahrzehntealter Abschluss. Adaptive Rolleneinnahme, die Übernahme persönlicher Verantwortung und solidarisches Verhalten in einem perspektivenreichen ‚neuen Wir‘ ersetzen (hoffentlich) in Schulen 4.0 Ellbogenmentalität und die letzten Überbleibsel preußischer Schultradition.

Ich teile das Hagener Manifest bedingungslos. Aus psychologischer Sicht gibt es Ergänzungsbedarf, speziell hinsichtlich des Konstruktes einer Lerngemeinschaft, der persönlichen Konstruktion von Sinn- und Bedeutung, der Entwicklung von Achtsamkeit sowie eines kreativen, systemgestaltenden Mindsets. Entscheidend ist, dass wir uns auf einen Grundkonsens einigen können: Es geht im Grundklang nicht nur um Effizienz und rationale Machbarkeit, sondern darum, wie wir Gemeinschaftsfähigkeit, Lebensfreude, Eudaimonie und Menschenliebe entwickeln können.

Der dystopische Gegenentwurf zu einem ‚neuen Wir‘ ist ein funktionalistisches Menschen- und Gesellschaftsbild. David Precht (2020) hatte in seinem Buch-Essay ‚Künstliche Intelligenz und der Sinn des Lebens‘ den Geltungsanspruch gegenwärtiger transhumanistischer und politischer Ideologien kritisch hinterfragt. Ob es um die Social Credit Diktatur Chinas oder die Allmachtsphantasien der Silicon Valley Overlords geht - beide basieren auf der Voraussetzung einer Fremdsteuerung und Fremdbestimmung des Menschen gemäß ihrer Nützlichkeit als Konsumenten oder Unterstützer eines Regimes. Gruselig ist die Tatsache, dass diese Dystopien bereits in großer Skalierung verwirklicht wurden und weiter ausgebaut werden. Die Matrix ist längst bei uns angekommen.

Eine positive Psychologie hybrider Lernumgebungen kann als Gegengewicht ein humanistisches und zukunftsoffenes Menschen- und Gesellschaftsbild unterstützen. Sie kann, wie es in der griechischen Philosophie hieß, einen Kosmos entwickeln, von dem her wir leben können.

Literaturverweise

- Bandura, A. (2008) Toward an Agentic Theory of the Self. *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential*, pages 15–49. Information Age Publishing
- Dosi, C., Rosati, F. & Vignoli, M. (2018). *MEASURING DESIGN THINKING MINDSET*. DS 92: Proceedings of the DESIGN 2018 15th International Design Conference. HUMAN BEHAVIOUR AND DESIGN. Retrieved from <https://doi.org/10.21278/idc.2018.0493>
- Habermas, J. (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit - Kleine Politische Schriften V*. Frankfurt: Suhrkamp
- King, A. (1993) From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, Vol. 41, No. 1 (Winter, 1993), pp. 30-35. Taylor & Francis.
- Precht, R.D. (2020). *Künstliche Intelligenz und der Sinn des Lebens*. München: Goldmann.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55 (1): 68–78.
- Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* 1989, Vol. 57, No. 6, 1069-1081
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt: Suhrkamp
- Wübbenstiftung (2020). *Corona verstärkt Bildungsgerechtigkeit*. Pressemitteilung vom 14.05.2020. Abgerufen unter https://wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/presse/PM_Wuebben-Stiftung_Corona_Unterstuetzung_Schulen.pdf