

digitalen Souveränität erstellt wurden. Auf diese wird später noch näher einzugehen sein.

Hält man indessen am aufklärerischen Souveränitätsbegriff fest, der selbst eine normative Zielgröße darstellt (vgl. Köchler 2016: 94), ist es geradezu zwingend, den Weg zur digitalen Souveränität auch und gerade mit Hilfe des normativen Bildungsbegriffs zu beschreiten. Der Begriff der (digitalen) Souveränität signalisiert wie kaum ein anderer Begriff das jedem Menschen eigene Recht und Vermögen, über sein Leben selbst zu bestimmen und es in der ständigen Balance zwischen Eigenwohl und Gemeinwohl handelnd zu gestalten. Letzterer Aspekt ist unverzichtbar, geht es doch in der Logik reflexiver Moderne darum, individuelle identitätsstiftende Suchbewegungen in den Kontext gesellschaftlicher Anforderungen zu stellen und eine verantwortliche Handlungsperspektive zu entwickeln. Dies heißt – so der Erwachsenenpädagoge und Bildungstheoretiker Horst Siebert –, „den Menschen als Einheit von Individuum und Sozialität begreifen und vernünftiges Erkennen mit verantwortlichem Handeln verbinden“ (Siebert 1991: 29). Verstehen wir die einzelnen Menschen nicht als Objekte, sondern als Subjekte des digitalen Wandels, erscheinen Bildungspostulate, die auf „die Selbstentfaltung und die Einmaligkeit jedes Einzelnen“ und hierbei auf „Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik“ (Tippelt 2010: 19) setzen, als ebenso aktuell wie relevant. Dies gilt nicht minder für den bildungsimmanenten Widerstand „gegen jede unreflektierte Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Situationen“ sowie „gegen die Vereinnahmung fremd gesetzter Zwecke“ (ebd.: 20).

Das eingangs zitierte Bedrohungsszenario beschreibt vor dem Hintergrund unverzichtbarer demokratischer Prinzipien unabsehbare Gefahren für die individuelle wie gesellschaftliche Identitätsentwicklung. Mit Blick darauf erscheint es wegweisend, wenn eine wissenschaftliche Fachgesellschaft gerade die regulative Figur des normativen Bildungsbegriffs bemüht – so geschehen auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „BILDUNG in der Demokratie“. Wie der Bildungsforscher Rudolf Tippelt in seinem Einführungsbeitrag feststellt, vermag Bildung wertebezogene Wandlungsprozesse auch und gerade in Richtung Demokratisierung zu begünstigen: „Unter *ethischen und normativen Aspekten* ist festzuhalten,

dass Bildung den Wandel von Werten und Einstellungen zu mehr Demokratie in modernen Gesellschaften fördert“ (Tippelt 2010: 19, Hervorh. i. O.). Unverkennbar wird hier die bereits im bildungshistorischen Zusammenhang thematisierte Verknüpfung zwischen Bildungsidee und Demokratisierung hervorgehoben. Damit offenbart sich ein Verweisierungszusammenhang, der für die Digitalisierungsthematik einen ebenso relevanten wie sensiblen Aspekt darstellt. Bildungsprozesse können im digitalen Wandel allerdings nur dann subjekt- wie gesellschaftsbezogen wirksam werden, wenn die Bedingungen hierfür im Sinne einer breiten Teilhabe auf Basis eines grundlegenden Konsenses vorhanden sind. Denn auch hier gilt: „Bildung entfaltet ihre gestaltende Kraft aber nur dann, wenn Fairness und Partizipation, Demokratie und Gesellschaft und insbesondere die sinnbezogene Selbstentfaltung aller sozialer Gruppen und Milieus intendiert sind und diese Prinzipien hohe Priorität erlangen“ (ebd.).

Generell macht dieser Problemaufriss deutlich: Bildungstheoretische Zugänge bieten ohne Zweifel ein kritisches Korrektiv im Umgang mit Digitalisierung und eröffnen richtungsweisende Orientierungspunkte für die Konzipierung und Gestaltung individueller wie kollektiver Lernentwicklung. Demgemäß werden zur Herausbildung ‚digitaler Mündigkeit‘ neben Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen auch und gerade (selbst-)reflexive Bildungsprozesse ins Spiel zu bringen sein, wenn es darum geht, die Entwicklung digitaler Souveränität als interdependenten und iterativen Prozess fortschreitenden Selbst-, Fremd- und Weltverstehens zu ermöglichen.

Innovation durch ‚Bildung‘: Historisches Beispiel Volkshochschule

Die bisherigen allgemeinen Überlegungen gelten für das gesamte pädagogische System. Am Beispiel der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich im historischen Rückblick zeigen, dass Bildungskonzepte im engeren Sinne gesellschaftliche Veränderungen begleitet haben. Prominentestes Beispiel sind die vor über 100 Jahren gegründeten Volkshochschulen, die nach wie vor zu unseren zentralen Bildungseinrichtungen gehören. Die Volks- bzw. Erwachsenenbildung reagierte damals auf tiefgreifende Wandlungs- und Transformationsprozesse, seien diese

nun politisch, ökonomisch, gesellschaftlich bzw. sozial induziert oder auch dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt geschuldet. Im Ausgang des 19. Jahrhunderts und Übergang zum 20. Jahrhundert war es ein Konglomerat von fortschreitender Industrialisierung, beginnender Demokratisierung, begleitender sozialer Bewegung und rapiden wissenschaftlichen und technologischen Erkenntniszuwachses, das die Institutionalisierung neuer und eigenständiger Lern- und Bildungsorte für Erwachsene aufgrund der begrenzten Tauglichkeit der bisherigen Volksbildungstradition geradezu erzwang. Die vielfältigen Interessen und Zielen verpflichteten Lernkonzepte und die damit intendierten Lernqualitäten fielen hierbei recht unterschiedlich aus.

Dies sei am Beispiel der Volkshochschulen verdeutlicht: Diese verdanken ihre Entstehung einer intensiven Auseinandersetzung mit zwei Modellen, nämlich der englischen ‚University Extension‘ einerseits und der dänischen, mit dem Namen Grundtvig verbundenen ‚Folkehøjskole‘ andererseits. Hierbei ist von unterschiedlichen Lernkonzepten auszugehen. Im ersten Falle formierte sich das sozial motivierte Interesse von Hochschullehrenden im Anliegen, breite Bevölkerungskreise an dem rapide zunehmenden Erkenntniszuwachs der Wissenschaften zu beteiligen. Dies sollte mittels einer popularisierenden Vermittlung wissenschaftlich-technologischen Wissens geschehen. Der auf diese Weise fokussierten ‚extensiven‘ Wissensvermittlung stand mit der Grundtvigschen Volkshochschulidee ein ‚intensives‘ Bildungskonzept gegenüber. Dieses setzte an der Lebenswelt der Menschen an und hob auf die Vermittlung individuell lebensbedeutsamen Orientierungswissens ab, das auch die Wahrnehmung öffentlicher und staatsbürgerlicher Aufgaben einschloss.

Im weiteren Verlauf wurden in Deutschland neben eigenen Traditionssträngen letztlich beide Strömungen aufgegriffen. Allerdings fand Grundtvigs Bildungskonzept einer ‚Schule für das Leben‘ (‚Skolen for Livet‘) bei Vertretern der ‚Neuen Richtung‘, die als eigentlicher Motor der deutschen Volkshochschulbewegung gelten kann, unverkennbar mehr Anklang. Denn offensichtlich bot sich mit der Grundtvigschen Volkshochschulidee ein griffiges allgemeinbildendes Konzept, das den umfassenden Anforderungen der jungen Weimarer Republik am besten entgegenzukommen vermochte. In der Folge des Ersten Weltkriegs ging

es darum, der sozialen Zerrissenheit des Volkes und der geistigen Krise durch ein integratives Konzept zu begegnen und die Bürger*innen zur demokratischen Teilhabe zu befähigen. Den Volkshochschulen wurde hierbei ein markanter Beitrag zur allgemeinen wie politischen Bildung zugeschrieben. Berufliche bzw. berufsbezogene Weiterbildung fehlte zwar – analog zum Grundtvigschen Vorbild – in diesem Bildungskonzept, war aber spätestens seit Ende der 1920er Jahre Teil der Volkshochschulpraxis (vgl. Vogel 1994, 2019: 24ff.).

Lernzielqualitäten für den Weg zur digitalen Souveränität

Der historische Rekurs zeigt, dass organisierten Lernangeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung immer ein erhebliches Innovationspotential zukam, wenn individuelle wie kollektive Veränderungs- und Wandlungserfordernisse anstanden. Galt dies bereits für die Anforderungen der Industrie-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, gilt dies im Zuge des Leitmotivs lebenslangen Lernens umso mehr für die digitale Gesellschaft. Denn in dieser erhalten komplexe Transformationsprozesse im Kontext von Globalisierung, Klimawandel, Migration und populistischen Tendenzen zweifelsohne eine neue Dimension. Im Rückblick offenbarte sich, dass die Qualität der jeweiligen Lernangebote ganz unterschiedlich ausfiel – je nach den involvierten Akteuren und implizierten Interessenlagen: Lernen hatte und hat viele Gesichter.

Es ist mithin lohnenswert, differenzierter zu betrachten, welche Art von Lernen jeweils von wem offeriert wird. Dazu bietet sich aus pädagogisch-didaktischer Sicht ein heuristisches Analyseschema an, das Zielqualitäten der Lernentwicklung danach unterscheidet, ob vorwiegend Wissensentwicklung, Qualifizierung, Kompetenzentwicklung oder Subjektentwicklung bzw. Bildung intendiert werden (vgl. Vogel 2013: 36ff.). Auf dieser Grundlage kann der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Bildungsprozesse – im oben gemeinten Sinne – zur aktiven und selbstbestimmten Bewältigung von Digitalisierung spielen und damit zur Entwicklung digitaler Souveränität beitragen können.

Mit den hier thematisierten Lernqualitäten sind didaktische Fragestellungen und konkret Zielfragen angesprochen. Formuliert Ziele sorgen u.a. für eine höhere Transparenz des Lerngeschehens und er-

möglichen eine Verständigung zwischen den Beteiligten. Dies betrifft nicht allein Arrangements zwischen potenziellen Lernanbietern und Lernwilligen, sondern auch die Berücksichtigung weiterer Akteure etwa im bildungspolitischen oder ökonomischen Umfeld. Ausgehend von einer Zielehierarchie bezeichnen die Lernqualitäten Richtziele, definieren also richtungsweisende Zielperspektiven. Den Richtzielen, die sich zwischen Wissens- und Subjektentwicklung bewegen, lassen sich wiederum Leitziele vorlagern. Diese beinhalten grundlegende Leitvorstellungen über das Lernen von Menschen, wie sie von Akteuren im Lehr-/Lernumfeld eingebracht und vertreten werden – angefangen von den Lernenden und Lehrenden selbst über die anbietende Einrichtung und unmittelbare Umwelt (z.B. Verbände oder wissenschaftliche Serviceeinrichtungen) bis hin zu bildungspolitischen Instanzen und Organisationen auf nationaler wie übernationaler Ebene (vgl. Schrader 2008: 44; Vogel 2008: 295f.).

Manifestieren sich die Leitziele in den Leitbildern auf organisationaler Ebene als „orientierende Wert-, Verhaltens- und Leistungsbeschreibungen der Organisation“ (Zech 2008: 33), so implizieren sie zumeist auch Aussagen über die Beteiligungsqualität, die den Lernenden zukommt – oszillierend zwischen Fremd- und Selbststeuerung. Das Moment der Fremdsteuerung ist insbesondere bei Qualifizierungsmaßnahmen gegeben, die auf eine verwendungsspezifische Wissens- und Verhaltensentwicklung abzielen – beispielsweise bei Schulungs- und Trainingsmaßnahmen in der betrieblichen Weiterbildung. Selbststeuerung kommt sowohl bei Kompetenzentwicklung als auch bei Bildungsprozessen zum Tragen. Kompetenzentwicklung intendiert eine verwendungsmultispezifische Handlungsentwicklung. Sie soll die Lernenden befähigen, gegebene Wissens- und Handlungsmuster auf unterschiedliche Handlungssituationen übertragen und hierbei eigenständige – auch wertebezogene – Lösungen einbringen zu können. In organisationalen Kontexten werden diese aber immer an die Belange der Organisation gebunden sein. Beispielhaft seien hier fachübergreifende Kompetenzen (Sozial-/Methoden-/Selbstkompetenz) etwa im Rahmen der Führungskräfteentwicklung genannt. Das höchste Maß der Selbststeuerung zeichnet idealiter Bildung aus. Diese leistet durch eine verwendungsmultidimensionale Wissens- wie Handlungsentwicklung einen Beitrag