

Posthumanistische Bildung?

Stefan Herbrechter

1. Die Posthumanisierung des Bildungssystems

Man könnte versucht sein, das Thema Posthumanismus bloß als weitere anglo-amerikanische Modeerscheinung abzutun und versuchen, das Problem einfach auszusitzen. Wenn es keine Globalisierung gäbe, die sowohl auf wirtschaftlicher, als auch medialer und somit kultureller Ebene abläuft, wäre dies vielleicht möglich oder sogar sinnvoll. Tatsache ist jedoch, daß auch auf einem traditionell so national-kulturell abgeschotteten Gebiet wie den Geistes- und Sozialwissenschaften und daher also auch in der Pädagogik zunehmend "global flows" die Impulse geben – sei es indirekt durch den globalen Wettbewerb um sogenannte Wirtschaftsstandorte und die Diskussion um die dazugehörigen lokalen Ausbildungsstandards, oder auch direkt durch den internationalen Vergleich von Bildungssystemen. Bildung wird daher unter den Bedingungen des globalen Neoliberalismus zu einer der wichtigsten Investitionen für die Zukunft eines jeden nationalen Wirtschaftsstandortes, und der internationale Vergleich wird nunmehr benutzt, um lokale „Verkrustungen“ eines Bildungssystems aufzubrechen, „Transparenz“ im Sinne von Vergleichbarkeit und Wettbewerb zu schaffen, „Flexibilität“ zu propagieren und durch so größere internationale Attraktivität, den „brain drain“ umzukehren. Es wäre nicht schwer zu zeigen, daß im Kontext des globalen Ideenflusses in den letzten Jahrzehnten Europa und seine Nationalstaaten sicherlich einen starken „Importüberhang“ zu verzeichnen hatte. Der Druck auf Bildungssysteme, sich über die Mechanismen von Wettbewerb, freier Marktideologie und sogenannte „transferable skills“ zu „verschlanken“ und von innen heraus an das globale Diktat anzupassen, stellen in meiner Sicht bereits einen gewissen „posthumanistischen“ Kontext dar. Die posthumanistische Schule und Universität in diesem, bedauernswerten ökonomistischen Sinne, in Verbindung mit der rasanten medientechnologiezentrierten „Beschleunigung“ der Moderne in den letzten Jahrzehnten, ist deshalb in gewissem Sinne bereits eine Realität unserer „Posthumanisierung“. Bereits 1996 konnte man, wenn man wollte, eine Kritik an der Neoliberalisierung der Universität in Bill Readings Buch *The University in Ruins* lesen. Lange vor der deutschen „Exzellenzinitiative“ entlarvt hier Readings bereits das Prinzip der „excellence“ als leere Worthülse und als Managementinstrument der „corporate university“. Ähnliche Tendenzen sind in der Zwischenzeit dabei, sich im gesamten Bildungssystem auszubreiten, so daß die traditionelle Verbindung zwischen Humanismus und Bildung mehr oder weniger bereits zerbrochen ist. Wenn Universitäten auf globaler Ebene um ihr „ranking“ bangen und mehr und mehr Geld in Marketing investieren, um lukrative internationale Studenten anzulocken, die Gesellschaft als „Wissens- und Informationsgesellschaft“ neu verstanden wird, und Mobilität, Transparenz, Flexibilität zusammen mit „life long learning“ benutzt werden, um Bildung als „Investition“ zu deklarieren, da ist der ehemalige „humanistische“ Konsens, daß Bildung in der Hauptsache zur Persönlichkeitsentfaltung dient bereits verschwunden, und (vielleicht sogar zurecht) suspekt geworden.

Dies ist der historische Kontext für das Aufkommen des sogenannten „Posthumanismus“. Ich habe in meinem Band zu diesem Thema versucht, hierbei einige Differenzierungen vorzunehmen, die ich immer noch für hilfreich halte: Zunächst ist da die Unterscheidung zwischen posthuman und posthumanistisch. Posthuman bezeichnet meiner Ansicht nach eine mehr oder weniger fiktive „Figur“, die allenthalben entweder als Schreckgespenst, erstrebenswertes Ideal oder menschliches Schicksal dargestellt wird (vgl. Braidotti 2013), während posthumanistisch eher das gegenwärtige Unterfangen meint, die gesamte intellektuelle Tradition und den Wertekanon des Humanismus infragezustellen (d.h. Posthumanismus als „Kritik“ oder „Dekonstruktion“ des Humanismus; vgl. Badmington 2000). Posthumanismus insgesamt funktioniert dabei wie ein Diskurs, der sich sein Objekt und seine Realität im Grunde selbst „schafft“ (vgl. Herbrechter 2009). Innerhalb dieses Diskurses würde ich allerdings noch zwischen einigen weiteren Positionen (Posthumanismen) differenzieren: nämlich einem populären Posthumanismus und einem kritischer Posthumanismus einerseits, und einem Posthumanismus „mit“ und einem „ohne“ Technologie. Populär meint die Art und Weise, wie die Vorstellung einer posthumanen Transformation des Menschen in populären Wissenschaftsmagazinen, Fernsehdebatten, YouTubevideos und vor allem in Science Fiction Szenarien dargestellt wird (die im übrigen zunehmend miteinander verschmelzen). Kritisch meint hingegen vor allem eine Hinterfragung der gegenwärtigen Posthumanisierungsvorstellungen und –tendenzen, insbesondere was ihre jeweiligen Motivationen und ideologischen Verschleierungen betrifft. Kritisch posthumanistisch ist daher eher eine „psychoanalytische“ Lektüre der menschlichen und sozialen Posthumanisierung als „Symptom“ teilweise verdrängter Wunschvorstellungen oder Ängste (vgl. Herbrechter & Callus 2008). „Mit“ Technologie bezeichnet einen posthumanistischen Ansatz, der von einer Autonomie, oder Autopoiese technologischer Entwicklung ausgeht, während „ohne“ Technologie natürlich nicht wörtlich gemeint ist, sondern den Akzent der Diskussion nicht auf technologischen Wandel sondern eher auf die Wertediskussion zu legen will (vgl. Herbrechter & Callus 2007).

Eine letzte kurze Klarifizierung sollte noch der Vorsilbe „post-“ gelten, denn posthumanistisch, zumindest was den hier propagierten kritischen Posthumanismus angeht, zielt darauf ab, die Thematik der „Überwindung“ oder gar „Überwindbarkeit“ eines humanistischen Weltbildes zu problematisieren. In diesem Sinne ist „Post-“ klar zu unterscheiden von „Transhumanismus“. Wie die Vorsilbe „trans-“ schon zu verstehen gibt, zielen Transhumanisten (wie z.B. Moravec, Vinge, Bostrom usw.) auf eine Transzendenz ab – eine Überführung des Menschen in etwas ganz „anderes“ (eine neue Spezies, einen Übermenschen, künstliche Intelligenz usw.). Posthumanismus spielt vielleicht ebenfalls mit derartigen Szenarien, setzt aber den Akzent auf eine kritische Evaluation der humanistischen Tradition und betont deshalb auch die posthumanistischen Ansätze, die bereits in diversen Humanismen selbst vorhanden sind. Es gilt also die posthumanisierenden Tendenzen im Humanismus selbst abzuwägen, um eine kritische Verortung der gegenwärtigen Posthumanisierungsszenarien vornehmen zu können.

2. Posthumanismus und Pädagogik

Daß die akademische Diskussion um den Posthumanismus von Beginn an eine pädagogische Komponente hatte, diese aber bis jetzt zu unrecht in den Hintergrund gerückt ist, kann man daran erkennen, daß der erste verzeichnete bewußte Gebrauch dieses Labels durch den bekannten amerikanischen Literatur- und Kulturtheoretiker Ihab Hassan im Jahre 1977 im Genre einer „university masque“ verfaßt war. Hassan zog hier bereits folgende Konsequenzen:

There is nothing supernatural in the process leading us to a posthumanist culture. That process depends mainly on the growing intrusion of the human mind into nature and history, on the dematerialization of life and the conceptualization of existence. (835). At present, posthumanism may appear variously as a dubious neologism, the latest slogan, or simply another image of man's recurrent self-hate. Yet posthumanism may also hint at a potential in our culture, hint at a tendency struggling to become more than a trend... We need... to understand that the human form – including human desire and all its external representations – may be changing radically, and thus must be re-visioned. We need to understand that five hundred years of humanism may be coming to an end, as humanism transforms itself into something that we must helplessly call posthumanism. (Hassan 1977: 843)

Der essenzielle Zusammenhang zwischen Pädagogik und Humanismus läßt sich historisch leicht nachvollziehen (vgl. Adorno 1971). Und es ist auch bei weitem nicht der Fall, daß es keine aktuellen Veruche gäbe, humanistische Erziehungsziele zu verteidigen (vgl. z.B. Nussbaum 1997, Nida-Rümelin 2013). Was jedoch zerbrochen zu sein scheint, ist der soziale und kulturelle Konsens: humanistische Ideale und Werte waren zwar stets universalistisch ausgelegt, tatsächlich jedoch hatte die universelle Norm ein recht spezifisches Gesicht (nämlich Europäisch-kosmopolitisch, weiß, männlich, aufklärerisch usw.). Genau diese universalistischen Normen sind im Zeitalter der globalen Migration, Multikulturalität und des radikalen Wertepluralismus nicht mehr haltbar. Posthumanismus greift also in gewisser Weise diese typisch „postmoderne“ Diskussion auf und fügt ihr eine weitere Komponente hinzu. Diese Komponente fußt einerseits auf technologischen Entwicklungen, andererseits auf ökologischem Wandel. Beide Entwicklungen führen zu einem „postanthropozentrischen“ Weltbild, in dem Menschen nurmehr eine Art von Akteuren unter anderen darstellen. Auch wenn dies eigentlich immer der Fall war, die Erkenntnis auf breiter Ebene, daß Mensch und Umwelt, Mensch und Tier, Mensch und Maschine usw. Einheiten formen und „vernetzt“ sind, ist die Verbreitung dieser Einsicht relativ neu und hat weitreichende Folgen für das menschliche Selbstverständnis und natürlich auch für die Ausbildung der zukünftigen Entscheidungsträger.

Im folgenden möchte ich anhand einiger verschiedener Positionen, die Rahmenbedingungen für eine „posthumanistische“ Bildung aufzeigen und ein paar curriculare Vorschläge für ihrer Verwirklichung machen. Beginnen werde ich mit einer Diskussion um Bemerkungen Peter Sloterdijks – deren bildungstheoretische Bedeutung im Zuge der Polemik um seine „Elmauer Rede“

vielleicht nicht ganz klar geworden ist – über die gegenwärtige Krise der menschlichen „Zähmungstechniken“.

3. Humanismus als Zähmungstechnik: Sloterdijk

Peter Sloterdijks Werk hat sich in den letzten Jahrzehnten auf den Begriff „Anthropotechnik“ eingeschossen (Sloterdijk 2009). Sein „Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus“, in dem Heidegger mit der Seinsvergessenheit des Humanismus im Angesicht der technischen Bedrohung abrechnet, beginnt Sloterdijk mit der Definition des Humanismus als „freundschaftstiftende Telekommunikation im Medium der Schrift“ (Sloterdijk 1999: 7) und als „Kettenbrief durch die Generationen“ (7), dessen zugrundeliegendes „kommunitaristisches Phantasma auf das Modell einer literarischen Gesellschaft zurückführen [läßt], in der die Beteiligten durch kanonische Lektüren ihre gemeinsame Liebe zu inspirierenden Absendern entdecken“ (10). Diese „Lesenationen“ sind einerseits durch den Prozeß der Globalisierung, andererseits durch deren Digitalisierung in eine tiefe Krise gestürzt worden. Sloterdijk drückt dies folgendermaßen aus – und nimmt somit zugleich den Verteidigern einer (neo)humanistischen Pädagogik den Wind aus den Segeln:

Wenn diese Epoche heute unwiderruflich abgelaufen scheint, so nicht, weil die Menschen aus einer dekadenten Laune ihr literarisches Pensum nicht mehr zu erfüllen bereit wären; die Epoche des nationalbürgerlichen Humanismus ist an ein Ende gelangt, weil die Kunst, Liebe inspirierende Briefe an eine Nation von Freunden zu schreiben, auch wenn sie noch so professionell geübt würde, nicht mehr ausreichen könnte, das telekommunikative Band zwischen den Bewohnern einer modernen Massengesellschaft zu knüpfen. (13)

Mit diesen Auflösungserscheinungen gehen wachsende Ängste einher, die sichtbar machen, daß der Humanismus eigentlich immer auf einer negativen Wertemotivation fußte, nämlich der Angst vor den im Menschen verankerten „Verwilderungstendenzen“ (16). Im Grunde versteht sich jeder Humanismus „melioristisch“ als Gegenmittel gegen „Barabarei“: „Wer heute nach der Zukunft von Humanität und Humanisierungsmedien fragt, will im Grunde wissen, ob Hoffnung besteht, der aktuellen Verwilderungstendenzen beim Menschen Herr zu werden“ (16). Humanistische Bildung durch Lektüre ist demnach eine „Zähmungstechnik“, die gegen das Schreckgespenst eines „enthemmten *homo inhumanus*“ (18) wirken soll. Sloterdijk zieht aus dieser bestechenden Analyse zwei Konsequenzen, die für ein posthumanistisches Bildungsprogramm eine tiefgreifende Auswirkung hat. Hinter der Humanismusfrage und gegenwärtigen Posthumanismus- (oder gar Transhumanismus-) phantasien steht nach Sloterdijk die Frage nach der „Anthropodizee“ – „das heißt eine Bestimmung des Menschen angesichts seiner biologischen Offenheit und seiner moralischen Ambivalenz“ (19). Daraus erfolgt die Einsicht, daß der Humanismus im Grunde ein spezifisches medientechnologisches Kommunikationsmodell vertritt, und daß es genau die technische Unzulänglichkeit dieses Modells ist, welche die gegenwärtige Krise heraufbeschworen hat: „Vor allem aber ist die Frage, wie ein

Mensch zu einem wahren oder wirklichen Menschen werden könne, von hier an unausweichlich als eine Medienfrage gestellt, wenn wir unter Medien die kommunionalen und kommunikativen Mittel verstehen, durch deren Gebrauch sich die Menschen selbst bilden zu dem, was sie sein können und sein werden“ (Sloterdijk 1999: 19). Es geht also im Grunde darum, die Rückkehr der menschlichen Unterdeterminiertheit, oder seine Offenheit und Ambivalenz, unter den gegebenen neuen „medientechnologischen“ Bedingungen neu zu denken. Dies hat natürlich vor allem auch eine pädagogische Dimension: wie soll man konkret im Zeitalter der Anthropotechnik, Biopolitik und der neuen Medienökologie kommende Generationen darauf vorbereiten, Lösungen für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen zu finden? Sloterdijk begreift die Krise des europäischen, nationalbürgerlichen Humanismus als einen „trans-humanistischen oder post-humanistischen Denkraum“, in dem man sowohl Heidegger, wie auch seine französischen „poststrukturalistischen“ Interpreten wie Derrida, Lyotard, Foucault, Lacan usw., sowie auch die sich aus ihnen entwickelnden gegenwärtigen selbstdeklarierten posthumanistischen Denkansätze (und man sollte Sloterdijk selbst hier miteinbeziehen) verorten könnte. Worin sich gegenwärtige Posthumanismen jedoch von Heidegger und dem poststrukturalistischen Antihumanismus seit den 1970er Jahren unterscheiden, ist einerseits die Wiedereröffnung der Frage nach der Technik, und zwar jenseits von Heidegger, und eben die Abkehr vom Heideggerianischen Anthropozentrismus, die selbst noch im radikalen Antihumanismus eines Foucault zum Beispiel nicht klar genug artikuliert ist. Versucht man als Vertreter der Gattung Mensch, die Idee des Postanthropozentrismus ernst zu nehmen, ergeben sich hieraus zwangsläufig fundamentalontologische, ethische und ökologische Fragen – Fragen, die sich unwiderruflich auf eine zukunftsorientierte Pädagogik auswirken müssen. Für Sloterdijk artikuliert sich diese „Epochenfrage“ folgendermaßen:

Was zähmt noch den Menschen, wenn der Humanismus als Schule der Menschenzähmung scheitert? Was zähmt den Menschen, wenn seine bisherigen Anstrengungen der Selbstzähmung in der Hauptsache doch nur zur Machtergreifung über alles Seiende geführt haben? Was zähmt den Menschen, wenn nach allen bisherigen Experimenten mit der Erziehung des Menschengeschlechts unklar geblieben ist, wer oder was die Erzieher wozu erzieht? (31-2)

Genau an diesem Punkt, im Zeitalter der generalisierten Biopolitik (vgl. Agambens Relektüre Foucaults in *Homo Sacer* 2002), schlägt für Sloterdijk die Zähmungsgeschichte in eine „Züchtungsgeschichte“ um. Globalisierung, Digitalisierung und Biotechnologie gemeinsam bewirken ein Heraustreten des Menschen aus der humanistischen „Selbst-Zähmung“ zu einer post- (oder sogar trans-) humanistischen „Selbst-Züchtung“: „Mit der These vom Menschen als Züchter des Menschen wird der humanistische Horizont gesprengt, sofern der Humanismus niemals weiter denken kann und darf als bis zur Zähmungs- und Erziehungsfrage...“ (Sloterdijk 1999: 39). Hieraus ergibt sich das Fragezeichen im Titel dieses Beitrags: Stimmt Sloterdijks Analyse, entzieht dies nicht jeglicher pädagogischen Denkweise den Grund? Auf welchem minimalen Wertekonsens könnte die Idee einer menschlichen „Erziehung“ im Zeitalter der menschlichen

„Selbst-Züchtung“ noch aufbauen? Ist der Ausdruck „posthumanistische Erziehung“ in diesem Sinn nicht ein Oxymoron? Die aktuelle „Unruhe im Menschenpark“, wie Sloterdijk die anthropotechnischen „Sphären“ nennt, die Menschen um sich herum schaffen, um ihre „Hominisierung“ zu ermöglichen, stellt ein posthumanistisches Denken vor eine neue „zoopolitische Aufgabe“ (48). Interessanterweise schließt Sloterdijk seine radikale Umdeutung der Krise des Humanismus quasi „instinktiv“ mit einer Rückkehr zum Ausgangspunkt europäisch-humanistischen Denkens – nämlich zu Plato:

Platos gefährlicher Sinn für gefährliche Themen trifft den blinden Fleck aller hochkulturellen Pädagogen und Politiken – die aktuelle Ungleichheit der Menschen vor dem Wissen, das Macht gibt. (49)

Er entpuppt sich hier am Ende nicht mehr so sehr als radikaler Vordenker einer posthumanistischen Pädagogik, sondern verbleibt, wie auch Heidegger, als frustrierter Humanist auf der Strecke und ertappt sich dabei, bei der gegenwärtigen „Archivierung“ der humanistischen Tradition eine Beobachterrolle zu übernehmen. Man könnte sicherlich über den Ton des abschließenden Satzes streiten, dennoch würde ich hier eine nostalgische Nuance als Ansatzpunkt für eine Herausforderung an einen „kritischen Posthumanismus“ sehen, ein nostalgiefreies und positives Erziehungsprogramm zu entwickeln:

Alles deutet darauf hin, daß Archivare und Archivisten die Nachfolge der Humanisten angetreten haben. Für die Wenigen, die sich noch in den Archiven umsehen, drängt sich die Ansicht auf, unser Leben sei die verworrene Antwort auf Fragen, von denen wir vergessen haben, wo sie gestellt wurden. (Sloterdijk 1999: 56)

Man könnte natürlich auch zynisch bemerken, daß bereits im Unterfangen eines *Antwortschreibens* auf Heideggers *Brief* eine etwas melodramatische Weiterführung der humanistischen Brieffreundschaft angelegt ist. Nähme man Sloterdijks Analyse ernst, müßte man dann nicht „anders“ schreiben – auf anderen Medienplattformen zum Beispiel, und vielleicht auch „rhetorische“ und „stilistische“ Konsequenzen ziehen? Im Bezug auf die neue „Medialität“ liegt sicherlich ein Ansatzpunkt für diese Fragen.

4. Kritisch Posthumanistische Bildung

Kann es also so etwas wie eine posthumanistische „Bildung“ im Sinne von „Erziehung“ überhaupt geben? Dies ist der Punkt, an dem ich zu der Idee eines „kritischen“ Posthumanismus zurückkehren möchte... Eine Antwort auf Sloterdijks *Antwortschreiben* müßte sich also „performativ“ sozusagen der Problematik des Schreibens und dem Begriff seines immer schon vorausgesetzten „*literacy*“ Ideals zuerst annehmen. Wie sähe also praktisch eine derartige kritisch posthumanistische Bildung im curriculären Sinne aus? Folgen wir der postanthropozentrischen Logik, rückt zunächst die Ausweitung ökologischer Fragen in den Vordergrund, die sowohl ethische, politische als auch

epistemologische Dimensionen beinhaltet. Auf diese drei Aspekte möchte ich hier der Reihe nach kurz eingehen.

Geht man also davon aus, daß die Krise des humanistischen Bildungsideals sowohl durch systemische als auch durch subjektive Veränderungen hervorgerufen wurde – systemisch, im Zusammenhang mit der oben erwähnten neoliberalen Globalisierung und dem globalen Bildungswettbewerb; subjektiv, im Sinne eines neuen medientechnologisch bestimmten menschlichen Selbstbildes – müßte eine kritische posthumanistische Pädagogik diese neuen Subjektivitäten stützen und dazu befähigen, sich kritisch und kreativ mit diesen neuen systemischen Umgebungen auseinanderzusetzen. Dies erfordert meiner Ansicht nach einen ethisch-ökologischen, einen politisch-technologischen und einen epistemologisch-kognitiven Ansatz und entsprechende Lerninhalte. Diese sind, im Sinne der oben angeführten Problematik der Vorsilbe „post-“ im Posthumanismus nicht als Verdrängung, Überwindung oder Ablösung von der humanistischen Tradition, sondern als deren kritischen Neuaneignung, Durcharbeitung und Umschreibung zu verstehen.

Eine posthumanistisch-postanthropozentrische Ethik ist per definitionem „ökologisch“. Sie ist einerseits geprägt von dem Bewußtsein des durch den Menschen verursachten Klimawandels mit seinen globalen Auswirkungen auf die Geosphäre, die Artenvielfalt, den Ressourcenabbau und die damit verbundene Problematik der Nachhaltigkeit. Dieser Aspekt ist dermaßen zentral – eine Überlebensfrage, nicht nur der menschlichen Gattung sondern des gesamten Umfeldes mit seinen nichtmenschlichen Akteuren (Tiere, Pflanzen, Maschinen, Objekte usw.) – daß Ökologie nicht allein ein neues „Hauptfach“ darstellen kann, sondern als Gedankenkomplex in jegliches Schul- oder Hochschulfach von Anfang an miteinbezogen werden muß. Egal ob Natur-, Sozial- oder Geisteswissenschaft, am Anfang jeglicher fachspezifischer Ausbildung muß dieses Bewußtsein stehen. In gleichem Maße, sollte die Geschichte der Hominisierung von einem postanthropozentrischen Standpunkt aus unterrichtet werden – Menschwerdung im Zusammenhang mit Umwelt und nicht-menschlichen Akteuren. Ein wesentlicher Bestandteil muß hierbei ein Eingehen auf die sogenannten „animal studies“ sein, die vor allem das „Verschwinden“ der Tiere aus dem menschlichen Umfeld in der Moderne und die damit verbundenen Auswirkungen auf das menschliche Selbstverständnis und auf unser Verhältnis zu nichtmenschlichen Tieren kritisch untersucht. In dem Maße wie Tiere zur „Ware“ und zum „Industrieprodukt“ werden, wird eine „Denaturisierung“ des Menschen (und seiner „animalischen“ Herkunft) vorgenommen. Das Phantasma einer völligen Entkopplung zwischen Geist und Materie, wie sie von einigen Transhumanisten herbeigewünscht wird, ist der Endpunkt dieses Prozesses. Dieser ist jedoch Teil einer langen Geschichte der Verdrängung der Körperlichkeit, welche verheerende Auswirkungen auf unsere tierischen „Mitbewohner“ und unser Selbstverständnis hat. Die Posthumanisierungstendenzen haben sowohl konkrete Auswirkungen auf das menschliche Selbstbild, als auch konkrete materielle Auswirkungen auf die Umwelt und insbesondere auf Fauna und Flora. Eine ökologisch-ethische Pädagogik muß sich deshalb kritisch mit den positiven und negativen Aspekten der Posthumanisierung auseinandersetzen und Fragen der Nachhaltigkeit,

Umverteilung und Gerechtigkeit beantworten, bei denen das Interesse des Menschen nicht schon von vornherein als zentral gelten darf. Wertvolle Vorarbeiten in der pädagogischen Theorie existieren hier z.B. durch Helena Pedersen (2010).

Ökologisch heißt weiterhin die Verteilung von und der Zugang zu Ressourcen, welche sowohl materieller, biologischer, als auch kognitiver und „medialer“ Art sind. Dies erfordert den zweiten dargestellten Ansatz, der eine politisch-technologische Dimension einer posthumanistischen Pädagogik darstellt. Für unsere Gegenwart im 21. Jahrhundert bedeutet dies eine Reorientierung nicht nur was die Zugänglichkeit neuester Technologien angeht (sei es zum Zwecke der Kommunikation, des Handels, der Mobilität, der Gesundheit, der Freizeit usw.), sondern wiederum „ökologisch“ und postanthropozentrisch auf das neue Selbstverständnis des Menschen in seiner Umwelt bezogen. Ein Ansatz ist hierbei Bernard Stieglers Werk (2009), in dem er eine „originäre Technizität“ propagiert (ähnlich wie bei Sloterdijk), im Sinne eine Ko-evolution von Technik und Mensch. Die Frage nach der Technik – so wie sie von Heidegger formuliert wurde – stellt sich also heute erneut und mit erhöhter Dringlichkeit (im erwähnten Zusammenhang der globalen Biopolitik), nämlich als Frage des menschlichen Selbstverständnisses selbst. Die heideggerianische „Seinsvergessenheit“ ist demnach die Frage nach der Technik in dem Maße wie das „Sein“ bereits von Beginn an „technisch“ infiziert oder gar induziert ist. Hierbei ist es jedoch wichtig, zwischen Techniken, Technologien und Technizität und andererseits Medien und Medialität zu differenzieren. Es ist relativ leicht nachzuvollziehen, wie frühe Techniken der Steinzeit den Hominisierungsprozeß eingang gesetzt haben. Die Techniken, die hierbei durch Ausprobieren und Perfektionieren entwickelt wurden, haben jedoch über ihren einfachen instrumentalen Charakter hinaus eine ontologische und mediale „Nebenwirkung“. Ontologisch im Sinne eines sich entwickelnden menschlichen Selbstverständnisses (als quasi als „proto homo faber“) und medial im Sinne von der Kommunikation dienend oder sie ermöglichend. Der „Medienphilosoph“ Marshall McLuhan (1994) bezeichnet dieses medientechnische Verständnis von Technizität als „extensions of man“. Ich würde jedoch wie erwähnt darauf drängen, Medialität und Technizität zwar als überlappend, aber nicht als identisch zu sehen, denn im Verlauf der Moderne schlägt sozusagen das Verhältnis zwischen Technizität und Medialität um. Die Entwicklung von Technik zu Technologie ist im Grunde kongruent mit der Entwicklung der Moderne – also mit Industrialisierung, Rationalisierung und Globalisierung. Drei Aspekte, die hierbei eine Sonderrolle spielen sind Sprache, Kultur und Körperlichkeit (embodiment), die eine Identifizierung mit Technik sprengen und eher einer Medialität entsprechen.

Der dritte Schwerpunkt einer posthumanistischen Pädagogik zielt im Grunde auf eine neue Ästhetik ab. Diese beinhaltet die erwähnten ökologisch-ethischen und politisch-technologischen Aspekte, erwächst jedoch gewissermaßen aus den Entwicklungen der Medialität und neuen Fragen der Methodik. Die von Sloterdijk angedeutete Zentralität der Medienveränderung durch Digitalisierung und Globalisierung – vom literarischen zum posthumanistischen also „postliterarischen“ Wertekanon – muß nicht unbedingt nostalgisch oder als

Verlust sondern kann als auch Chance, oder gar als Imperativ angesehen werden. In dem Maße wie sich das global-mediale „System“ auf die neuen Medien einschießt, wird eine neue Form von „Medienkompetenz“ zentral, sowohl für die Zwecke des Systems selbst als auch für dessen kritische Beobachtung, also auch für eine kreative Intervention innerhalb dieses Systems. Meistens wird dies mit dem Wort „literacy“, oder mit „new literacies“ und „multiliteracies“ bezeichnet (Buckingham 2003; Cope & Kalantzis 2000) Neue „alphabetisierende“ Kompetenzen für neue medientechnologische Umfelder, neue Formen der Sozialität, Kooperation und Mitbestimmung werden zumeist im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Medienkonvergenz aus existierenden Massenmedien, neuen stationären Medien (d.h. Computerterminals), und der rasant steigenden Zahl von mobilen Medien (Smarthones, Tablets usw.) eingefordert. Der Vordenker dieser Medienkonvergenz, Henry Jenkins, wurde damit beauftragt, die Herausforderungen der neuen „partizipatorischen“ Kultur in eine Medienerziehung für das 21. Jahrhundert umzumünzen, und damit eine Umorientierung in der von Traditionalisten und Skeptikern geführten Debatte darum, wie eine zukunftsorientierte (Medien-)Bildung aussehen sollte, hervorrufen. Das Ziel ist es, so schreibt Jenkins: „to shift the focus of the digital divide discourse from questions of technological access to those of opportunities for participation and the development of cultural competencies and social skills needed for full involvement“ (2009: xiii). In diesem Sinne setzt Jenkins auf „new media literacies: a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape. Participatory culture shifts the focus of literacy from individual expression to community involvement. The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking. These skills build on the foundation of traditional literacy and research, technical, and critical-analysis skills learned in the classroom“ (xiii). Was also bei Jenkins anfangs als radikale Umkehr aussieht, wird am Ende des Zitats weitgehend zurückgenommen und an traditionelle „literacies“, also humanistische Schulpraxis angebunden. Auch der Vorreiter der „virtual reality“ und der „virtual communities“, Howard Rheingold, in seinem jüngsten Buch zum Thema, Net Smart (2012), setzt auf einen Ausbau gegenwärtiger „literacies“ und deren „Supplementierung“ durch Fähigkeiten der optimalen Netznutzung: „attention, participation, collaboration, the critical consumption of information (aka ‚crap detection‘), and network smarts“ (5). Ob es nun Versuche sind, neue Formen von „literacy“ hoffähig zu machen (z.B. „ludoliteracy“) oder neue partizipatorische Formen von Pädagogik (vgl. z.B. „peeragogy“) in das erzieherische Repertoire aufzunehmen, eines haben alle diese Ansätze gemein: Sie setzen mehr oder weniger auf Kontinuität. All diese Begriffe von „new literacy“ sind meines Erachtens Zähmungsversuche nicht des Menschen (wie sie Sloterdijk für den Humanismus beschreibt) sondern Zähmungsversuche des Veränderungspotenzials digitaler und neuer sozialer Medien. Man könnte sie allesamt als „weak defenses“ bezeichnen. Sie betonen, daß traditionelle Lese- und Schreibkompetenzen gefragter sind denn je, da Leute im digitalen Zeitalter nicht weniger lesen, sondern mehr, aber immer weniger Zeit für immer mehr Lektüre zur Verfügung haben. Dies hat natürlich stilistische, grammatikalische und pragmatische Auswirkungen auf den Sprachgebrauch, aber eben auch auf die Kognition, das Verständnis von Medien allgemein, auf im weitesten Sinne auf „ästhetische“ Veränderungen und auf die Sprachlandschaft schlechthin (oder die

„Sprachökoloie“ – man denke an die Dominanz des Englischen in der Computerwelt, den neuen Medien und der „global popular culture). Das positive Argument also, das in der Forderung nach einer adäquaten Einbindung digitaler Medien in den Schulalltag liegt (vgl. Buckingham 2007) ist somit nur die Kehrseite der Medaille der teilweise grotesken Attacken auf das „Verdummungspotenzial“ der neuen Medien und eventuell aller „screen media“ (denn diese These kennt man ja schon aus dem ersten Zeitalter des kommerziellen Fernsehens), die einen Angriff auf die humanistische Lesekultur bedeuten (vgl. z.B. Mark Bauerleins *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and jeopardizes Our Future* (2009)).

Meiner Ansicht nach, liegt das Potenzial einer kritisch posthumanistischen Bildung vollkommen anderswo. Nimmt man das Veränderungspotenzial der neuen Medien und der Digitalisierung ernst (inklusive des dargestellten weiteren Kontextes der Globalisierung, in dem diese neuen Medien „stattfinden“), treten in der Tat hohe Risiken auf, allerdings winkt auch eine hohe „Belohnung“. Gerade hier liegt die bildungspolitische Aufgabe für einen kritischen Posthumanismus: das Potenzial ernst nehmen, gewissermaßen „zu Ende denken“ und erst dann abwägen und nach Kontinuitäten suchen. So verstehe ich auch die Bemerkung im Vorwort zu Kambouchner, Meirieu und Bernard Stieglers Diskussion zum Thema *L'École, le numérique et la société qui vient* (2012): „Il n'est plus temps de se demander si le niveau ‚baisse‘ ou s'il ‚monte‘, ni s'il faut mettre l'enfant, le maître ou le savoir au ‚centre‘ du système, ni s'il faut ou non introduire les nouvelles technologies à l'école“ (12). Angesichts der „révolution numérique“, die die von Stiegler beschriebene neue („pharmakologische“) Nutzung von Gedächtnistechnologien („Hypomnemata“) vor allem der Wirtschaft überläßt, müßte eine posthumanistische Bildung das kritisch-kreative Potenzial der neuen Medien für pädagogische Zwecke sozusagen zurückerobern. Einige frühe Ansätze findet man hierfür bereits in den 1980er Jahren im Werk Gregory Ulmers, der für einen Umbruch von „literacy“ zu „electracy“ plädierte (Ulmer 1989, 2003, und Holmevik 2012).

Auch Katherine Hayles, deren Buch *How We Became Posthuman* (1999) gewissermaßen den Ausgangspunkt zumindest für den „kybernetik-kritischen“ Posthumanismus darstellt, geht in ihren neueren Arbeiten auf die kognitiven Veränderungen und deren (u.a. auch pädagogischen) Potenzial ein. In *How We Think* erklärt Hayles: „we think through, with, and alongside media“ (2012: 1), und wie dies insbesondere den Erziehungsauftrag der „humanities“ verändert hat. Ihr Ausgangspunkt entspricht der posthumanistischen menschlichen Selbstanalyse und Positionierung, wie ich sie eingangs dargestellt habe: „The ability to access and retrieve information on a global scale has a significant impact on how one thinks about one's place in the world“ (2). In der intensivierten Interaktion zwischen Mensch und Computer, den neuen Subjektivitäten und Körperlichkeiten, die dadurch entstehen, erleben wir laut Hayles immer mehr „distributed“ oder „extended cognition“ (3). Sie plädiert für eine Etablierung von „Comparative Media Studies“ als zentrales Schul- und Studienfach, welches die oben erwähnte Koevolution von Mensch, Technik und Medium („technogenesis“) untersucht. Auch Hayles benutzt zwar die ausgeweitete „literacy“ Metapher, um neue Kompetenzen zu bezeichnen, aber

zumindest hebt sie die kognitiven Veränderungen durch neue „Leseverhalten“ hervor. Sie geht von einer Trias von Leseformen aus: dem traditionellen (humanistischen) „close reading“, dem „hyperreading“ und dem „machine reading“ (11). „Hyper reading, which includes skimming, scanning, fragmenting, and juxtaposing texts, is a strategic response to an information-intensive environment, aiming to conserve attention by quickly identifying relevant information, so that only relatively few portions of a given text are actually read“ (12). Dieses Leseverhalten, wenn formalisiert und pädagogisch unterstützt, korreliert mit „hyper attention, a cognitive mode that has a low threshold for boredom, alternates flexibly between different information streams, and prefers a level of stimulation“ (12), und ist quasi der Gegensatz zu dem, was beim „close reading“ passiert. Während nun „hyper attention“ oft als Defizit (wenn nicht sogar als Pathologie – Stichwort ADHD) abgetan wird, gälte es eher, sich die Vorzüge dieser kognitiven (und evolutionären) Überlebenstechnik im Zeitalter des „information overload“ zunutzen zu machen, denn „attention as a focus for inquiry opens onto a complex and urgent set of issues, including the relation of human to machine cognition and the cycles of epigenetic changes catalyzed by our increasing exposure to and engagement with digital media“ (12).

5. Fazit

Die einerseits befürchtete, andererseits ersehnte neuronale „Neuverkabelung“, die Medientechnologien mitsichbringen gehen also einer mit dem gegenwärtigen Wandel des menschlichen Selbstverständnisses. Ein kritischer Posthumanismus sollte weder neurozentrisch davon ausgehen, daß sich dieser Wandel in der Korrelation aus neurologischer Adaption und medientechnologischem Wandel erschöpft – und stattdessen die kulturellen, kontextuellen und ästhetisch-kritischen Aspekte betonen – noch kann er es sich leisten, diese Veränderungen zu ignorieren oder gar zu verteufeln. Man muß stattdessen lernen, das Veränderungspotenzial gerecht einschätzen, um daraus bildungspolitische Schlüsse zu ziehen, wie auch Hayles es sieht:

The problem, as I see it, lies not in hyper attention and hyper reading as such but rather in the challenges the situation presents for parents and educators to ensure that deep attention and close reading continue to be vibrant components of our reading cultures and interact synergistically with the kind of web and hyper reading in which our young people are increasingly immersed. (2012: 69)

Was wäre aber nun, wenn genau diese Kompromißhaltung uns davon abhielte, das wahre transformatorische (also kritisch-kreative) Potenzial mißzuverstehen, und es aber gleichzeitig genau dieses mißverstandene Potenzial wäre, das wir zur Lösung zukünftiger Probleme freisetzen müßten? Man wird das Gefühl hierbei nicht los, daß es unsere eingefleichten humanistischen Reflexe selbst waren, die uns in die gegenwärtige Lage gebracht haben, und daß es wahrscheinlich genau das versteckte, posthumanistische, Potenzial einer ganz anderen Vernunft ist, welches sich wahrscheinlich hinter der neuen medientechnologischen Dynamik verbirgt, und welches wir benötigen werden, um diese und zukünftige Krisen ganz neuer Art und Dimension zu bewältigen.

Hierin liegt meines Erachtens die Dringlichkeit der posthumanistischen Herausforderung, was ein Umdenken in Sachen Bildung angeht – in einer neuen, nicht-mehr-anthropozentrischen Unvoreingenommenheit.

Literaturliste:

- Adorno, Theodor W: (1971) *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2002) *Homo sacer: Die souveräne Macht und das nackte Leben*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Badmington, Neil, Hg. (2000) *Posthumanism*, Houndmills: Palgrave.
- Bauerlein, Mark (2009) *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future*, New York: Penguin.
- Braidotti, Rosi (2013) *The Posthuman*, Cambridge: Polity.
- Buckingham, David (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity.
- Buckingham, David (2007) *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge: Polity.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis, Hgg. (2000) *Multiliteracies: Literacy and the Design of Social Futures*, London: Routledge.
- Elden, Stuart, Hg. (2012) *Sloterdijk Now*, Cambridge: Polity.
- Hassan, Ihab (1977) „Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture? A University Masque in Five Scenes“, *The Georgia Review* 31.4: 830-50.
- Hayles, N. Katherine (1999) *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hayles, N. Katherine (2012) *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*, Chicago: University of Chicago Press.
- Herbrechter, Stefan (2009) *Posthumanismus: Eine kritische Einführung*, Darmstadt: WBG.
- Herbrechter, Stefan & Ivan Callus (2007) „Critical posthumanism or, the *inventio* of a posthumanism without technology“, *Subject Matters* 3.2/4.1: 15-30.
- Herbrechter, Stefan & Ivan Callus (2008) „What is a posthumanist reading?“, *Angelaki* 13.1: 95-112.
- Holmevik, Jan Rune (2012) *Inter/vention: Free Play in the Age of Electracy*, Cambridge: MIT.
- Jenkins, Howard (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Educaion for the 21st Century*, MacArthur Foundation/MIT: http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf
- Kambouchner, Denis, Philippe Meirieu & Bernard Stiegler (2012) *L'école, le numérique et la société qui vient*, hgg. Jean Gaultier & Guillaume Vergne, Paris: Mille et une nuits.
- McLuhan, Marshall (1994) *Understanding Media: The Extension of Man*, Cambridge: MIT.
- Nida-Rümelin, Julian (2013) *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

- Nussbaum, Martha C. (1997) *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Pedersen, Helena (2010) *Animals in Schools: Processes and Strategies in Human-Animal Education*, West Lafayette: Purdue University Press.
- Readings, Bill (1996) *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rheingold, Howard (2012) *Net Smart: How to Thrive Online*, Cambridge: MIT.
- Sloterdijk, Peter (1999) *Regeln für den Menschenpark: Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (2009) *Du mußt dein Leben ändern: Über Anthropotechnik*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Stiegler, Bernard (2009) *Technik und Zeit (1): Der Fehler des Epimetheus*, Zürich: Diaphanes.
- Ulmer, Gregory (1989) *Teletheory*, New York: Routledge.
- Ulmer, Gregory (2003) *Internet Invention: From Literacy to Electracy*, New York: Longman.
- Wolfe, Cary (2010) *What Is Posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.