

3. Erkenntnisinteresse

Die Frage nach dem Wesen der digitalen Lebenswelt im Kontext erschwerter Lern- und Lebensentwürfe erfordert eine systematische erziehungswissenschaftliche Untersuchung. Im Spannungsverhältnis von digitaler Lebenswelt, sozialer Benachteiligung und Beeinträchtigungen des Lernens steht diese bislang aus. Gleichzeitig soll eine theoretisch fundierte Basis für empirische Untersuchungen herausgearbeitet sowie aus dieser theoretischen Auseinandersetzung ein Grundriss für eine Didaktik digitaler Technologien im Kontext erschwerter Lern- und Bildungsprozesse deduziert werden. Ein Erkenntniszuwachs wird in den folgenden Bereichen erwartet:

1. Analyse der digitalen Lebenswelt, ausgehend von den Subjekt-Weltverhältnissen im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens.
2. Rekonstruktion digitaler Lern- und Bildungsprozesse, verstanden als Lesart intentionaler und externer Zielstellungen, um Erfahrungen in der digitalen Lebenswelt zu ermöglichen und Orientierungsversuche zu unterstützen.
3. Ableitung von Implikationen für eine Didaktik digitaler Technologien im Kontext erschwerter Lebensentwürfe.

Diese drei Aspekte resultieren aus drei Beobachtungen: einer postulierten Vernachlässigung der Sache, einer Unklarheit in der Zielstellung didaktischer Vermittlung sowie – daraus resultierend – einer ausstehenden theoretisch fundierten Didaktik digitaler Technologien, deren Implikationen sich aus den ersten beiden Aspekten dieser Aufzählung herleiten lassen.

3.1 Rekonstruktion der digitalen Lebenswelt

Nicht mehr die digitale Technologie selbst ist das Thema des didaktischen Diskurses, sondern nur noch deren mögliche Transformationen und Folgen. Die Komplexität digitaler Technologien wird vernachlässigt. Digitale Medien werden vorrangig in der Mittelzum-Zweck-Relation betrachtet. Indem digitale Medien als notwendige Vorbedingung für gesellschaftliche Teilhabe, als Schlüssel zur Inklusion, zum beruflichen und priva-

ten Erfolg sowie zur Selbstoptimierung ausgemacht werden, gerät das Wesentliche aus dem Blick: die Frage nach dem Wesen der digitalen Technologien und den Strukturen der digitalisierten Welt. Die Sachen selbst – deren Wesen und Strukturen – verschwimmen am Horizont. Das Husserl'sche Diktum zu den Sachen ist erkenntnisleitend. Wenn es um die Sache geht, exemplarisch sei hier auf virtuelle Realität oder generative KI verwiesen, sind erkenntnistheoretische Überlegungen involviert, die zu erziehungswissenschaftlich relevanten Problemen (u.a. Wahrheit, Selbstbildung, Identität) führen.

Primär wird auf den didaktischen Bereich fokussiert. Die Überlegungen verfolgen das Ziel, aus einer systematischen Auseinandersetzung mit einer digitalisierten Lebenswelt didaktische Konturen einer Didaktik digitaler Technologien abzuleiten. Vor dem Hintergrund der fächerübergreifenden und fachwissenschaftlichen Debatten rund um die Digitalisierung (z.B. informatische Bildung und digitale Bildung vs. informatische Kompetenzen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen), den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lebenswelt und dem Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle Menschen ist es notwendig, die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und den angestrebten Nutzen digitaler Medien systematisch zu betrachten.

Die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen beschäftigt sich mit individuell erschwerten Lebens-, Lern- und Bildungssituationen, in denen sich der Mensch befindet (Ellinger 2013b; Hechler 2017; Einhellinger 2018). Diese ist aufs Engste mit einer institutionalisierten Bildungslandschaft verknüpft und reflektiert erschwerte Lebens- und Lernsituationen pädagogisch im Kontext sozialer Benachteiligung (Schroeder 2015, 18). Erst vor diesem theoretischen Verständnis von erschwerten Lernsituationen ist es möglich, eine medienpädagogische Perspektive auf die gesellschaftliche Teilhabe benachteiligter Jugendlicher in ihrer Rolle als Mediennutzer innerhalb einer mediatisierten Welt einzunehmen (Baacke 2007, 8). Der verfolgte lebensweltorientierte Ansatz nimmt die Subjekt-Weltverhältnisse als Modi des Zugriffs auf die digitale Lebenswelt in den Blick.

Ziel ist es, ein systematisches Verständnis für die Besonderheiten der Vermittlung von Medienbildung und Medienkompetenz im Kontext von Lernbeeinträchtigungen und in einer von Digitalisierung geprägten Welt zu entwickeln. Die Herausforderung besteht zudem – angesichts eines fachlichen Identitätsverlusts und des Verschwindens klarer Differenzlinien – darin, die fachliche Expertise im Schwerpunkt Lernen und die Zielgruppenspezifität einer Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen bezogen auf den Personenkreis – Menschen, die unter erschwerten Bedingungen lernen, leben und arbeiten – nicht aus den Augen zu verlieren. Rauh, Laubenstein und Auer (2012, 25) schlagen zur Professionalisierung im Schwerpunkt Lernen gar den Begriff »sozio-kulturelle Kompetenz« vor. An dieser Stelle wird die Ubiquität des Kompetenzbegriffs und seine uneinheitliche Verwendung deutlich (Petko 2014, 20). Vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung werden daher auch unterschiedliche Perspektiven auf den Kompetenzbegriff diskutiert. Erst daraus lassen sich theoretisch fundierte Ableitungen für die Entwicklung eines tragfähigen Begriffs (Kompetenzen, Mündigkeit, Bildung) im Sinne benachteiligter Jugendlicher ableiten.

3.2 Digitale Kompetenz und digitale Bildung als Zielstellungen

Individuelle Lernprozesse in der Schule bilden die Grundlage des Lernens und sind eine Grundkategorie einer Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (Ellinger 2013b). Didaktische Überlegungen zur individuellen Lernförderung gehen zunächst von einer subjektorientierten Bestimmung des Ist-Zustandes aus, bevor pädagogische Maßnahmen zur Erreichung eines – von außen erwünschten – Zielzustandes mit den Jugendlichen geplant werden können (Matthes 2009, 2018; Heimlich 2016; Lauth et al. 2014). Das Risiko besteht darin, dass erwünschte Lernprozesse auch verhindert werden können, da die Lehrkraft zu stark auf die vorgegebenen bzw. schulisch erwünschten Lernprozesse fokussiert. Auf der Grundlage dieser Einschätzung können dann mittels methodisch-didaktischer Planungen konkrete didaktische Handreichungen und Arbeitsmaterialien für den Umgang mit digitalen Medien erstellt und erprobt werden.

Das Erkenntnisinteresse kommt im Wesentlichen vor dem Hintergrund zum Tragen, dass digitale Medien somit als Hoffnungsträger im Schwerpunkt Lernen in Anspruch genommen werden. Die theoretischen Grundlagen wurden bisher jedoch weder systematisch dargelegt noch rekonstruiert. Das Desiderat, den fehlenden systematischen Zugriff zu erhellen, ist ein weiteres Ziel der vorliegenden Arbeit. Verschiedene Fachdisziplinen beschäftigen sich mit der Thematik der digitalen Technologien. Der Anspruch der Medienpädagogik ist die Ermöglichung von Medienkompetenz oder Medienbildung, wohingegen die Informatik auf informatische Bildung bzw. Kompetenzen abzielt. Im Primarbereich wird in Deutschland teilweise ein eigenständiges Fach Informatik gefordert (Best et al. 2021). Die Integration von Informatik in das dicht gedrängte Curriculum der Grundschule ist jedoch nach wie vor unklar (Bergmann 2023, 70). Als mögliche Lösung wird die Behandlung informatischer Inhalte im Sachunterricht vorgeschlagen (GDSU 2021). Die Sachunterrichtsdidaktik, die Informatikdidaktik und die Mediendidaktik thematisieren die digitale Lebenswelt aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zielsetzungen.

Bei einem genaueren Blick wird schnell deutlich, dass zwischen den Begriffen Uneinigkeit besteht. Vielerorts erfolgt eine Differenzierung zwischen den Termini Kompetenz und Bildung. Vernachlässigt wird dabei jedoch das Proprium der beiden Begriffe. Die Ausführungen werden zeigen, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht identisch sind; Kompetenzen und Bildung sind zwei klar voneinander zu trennende Begriffe. Kompetenzen sind das Ergebnis von Lernprozessen. Diese sind zumindest teilweise beeinflussbar und messbar. Das ist auch gut so, denn wie sonst sollte der Lernfortschritt, der sich objektiv an der Sache ausrichtet, nachvollzogen werden. Fehlt der Kompetenzbegriff – oder ein ähnlicher Begriff –, wird Didaktik redundant.

Der Kompetenzbegriff, so die These, sollte bewusst so definiert werden, dass er das, was er einfangen soll, auch abbilden kann. Eine normative Implikation fehlt ihm zunächst. Deshalb braucht es den Bildungsbegriff. Nicht nur, um eine Vereinnahmung des Kompetenzbegriffs zu verhindern, sondern um diesen normativ in den Blick zu nehmen. Die Adjektive »digital« oder »digitalisierungsbezogen« grenzen die Begriffe von ihren analogen Pendanten ab. Auch das ist sinnvoll, da beide sich erheblich voneinander unterscheiden. Das ist die leitende These einer Didaktik digitaler Technologien, die sich aus der digitalen Lebenswelt herleitet.

Eine weitere Abstraktion liegt dann in der Frage nach den differenziellen Unterschieden der Begriffe Lernen und Bildung für die Erziehungswirklichkeit im Kontext von Lernbeeinträchtigungen. Damit wird auch die Frage aufgeworfen, woraus, woher oder von wem sich Kompetenz- und Bildungsansprüche ableiten lassen. Von phänomenologischem Interesse ist außerdem, wie die digitale Lebenswelt konstituiert ist und welche Folgerungen sich daraus für Lern- und Bildungsprozesse ergeben könnten.

Ein Blick in den fachlichen Diskurs offenbart, dass der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff abzulösen scheint, auch wenn letzterer in jüngster Zeit wieder an Bedeutung gewinnt. Daraus resultiert die Frage, ob es zwischen den Begrifflichkeiten Gemeinsamkeiten gibt, welche Differenzlinien bestehen und wie diese Termini aktuell in verschiedenen Disziplinen verwendet werden. Stehen beide Begriffe gar in einem relationalen Zusammenhang oder ist der theoretische Hintergrund sowie die normative Einfärbung miteinander unvereinbar, weil der Bildungsbegriff auf Mündigkeit, Autonomie und Entfaltung setzt, der Kompetenzbegriff hingegen auf Eingliederung, Anpassung und das Funktionieren in der Gesellschaft?

Bei Lutz (2019, 14) heißt es dazu:

»In modernen Gesellschaften hat man als kritischer Beobachter immer mehr den Eindruck, erforderlich sei das, was ökonomisch verwertbar ist. Bildungsprozesse vermitteln doch vor allem abfragbare Kenntnisse, die wesentlich ökonomischen Verwertungsinteressen nützen. Pädagogik ist vielfach eine ökonomisierte und zugleich entpolitisierte Praxis, die ihre kritischen und auch politischen Positionen zum Teil entsorgte, oder sie zumindest abdrängte, und sich auf eine Praxis und eine Haltung zurückzog, die der neoliberalen ›Neuerfindung‹ des Sozialen entspricht und den Kontexten kapitalistischer Gesellschaft kaum noch kritisch gegenübertritt.«

Derartige Kritik wird auch dem Kompetenzbegriff häufig unterstellt. Dabei wird prononciert, dass er viabel sei, um bestehende makroökonomische und gesellschaftliche Ungleichheiten zu potenzieren oder mitunter gar zu unterstützen. Die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung sind als Zielkategorien für eine Didaktik digitaler Technologien relevant.

Schwerpunktmäßig soll rekonstruiert werden, inwiefern sich Anknüpfungspunkte bei den transformatorischen Bildungstheorien von Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (2018) finden lassen.

Gemeinsam mit Jörissen erweiterte Marotzki (2009) die Erkenntnisse seiner strukturalen Bildungstheorie zu einer Medienbildungstheorie, deren Erkenntnisse und Grundgedanken in der Untersuchung einen zentralen Stellenwert einnehmen, indem die Frage aufgeworfen wird, welchen Beitrag diese Position zum fachlichen Diskurs leisten kann.

Als Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung erscheint das Konzept des Selbst als irreduzibler Begriff geeignet. »Keine Theorie, auch keine philosophische Theorie, kann ohne eine Grundannahme, ohne ein Axiom, anfangen, weil ein Anfang aus dem Nichts nicht möglich ist« (Meder 2016, 179). Spätestens mit Descartes unhintergehbarem Postulat »Ich denke, also bin ich« (Descartes 1871 IV) fand dieser Begriff des Selbst Eingang in die Diskussion und wurde u.a. vom Philosophen Donald Davidson (2013) fortgeführt. In seinem Aufsatz »Die Irreduzibilität des Begriffs ›Selbst‹« geht Davidson

genau diesem philosophischen Problem nach und untersucht, ob der Begriff des Selbst tatsächlich ein irreduzibler Begriff ist.

Erst im Bewusstsein des Selbst verbinden sich die intersubjektive und die objektive Perspektive zu einem kohärenten und sinnhaften Ganzen. Die nachfolgende Untersuchung greift – unter Rückgriff auf die Subjekt-Weltverhältnisse – auch philosophischen Perspektiven der pädagogischen Trinität auf: also die Stellung des Subjekts zur Welt, zu sich selbst und zu Anderen. Dabei rekurriert die verfolgte Perspektive aber primär auf »die Autorität des Subjekts« (Davidson 2013, 21). Der Schnittstellenaspekt des Selbst zu einer objektiven realen Welt und zu einer objektiven virtuellen Welt gewinnt angesichts der Möglichkeiten der technologischen Selbstoptimierung und Allgegenwärtigkeit digitaler Medien Bedeutung. Es stellt sich die Frage, wie digitale Selbstoptimierungspotenziale bzw. digitale Medien für sozial benachteiligte Gruppe nutzbar gemacht werden können, ohne die digitale und soziale Kluft zu vergrößern.

Die größte Herausforderung bei Reflexionen, die primär die Subjektivität betonen, liegt darin begründet, dass die Stellung und Beeinflussung des Subjekts durch Gesellschaft und Andere nicht hinter eine kritische Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. mit ausschließlich subjektorientierten Bildungstheorien zurückfallen darf. Eine vertiefte hermeneutische Untersuchung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik wird in der vorliegenden Untersuchung dennoch vom Subjekt ausgehend geführt. Fraglich bleibt allerdings, ob jeder Lernprozess auch ein Bildungsprozess ist oder wie sich beide qualitativ voneinander unterscheiden.

Die in den Geistes- und Humanwissenschaften paradigmatischen konstruktivistischen Theorien sind für die Betonung der Subjektperspektive wichtig, wobei es mittlerweile viele verschiedene Abstufungen innerhalb der konstruktivistischen Theorien selbst gibt. Sie heben entweder die Bedeutung der Gesellschaft für Erkenntnisprozesse hervor, z.B. der Sozialkonstruktivismus (Berger/Luckmann 1989), die Bedeutung intersubjektiver Relationen, z.B. der interaktionistische Konstruktivismus; (Reich 2008) oder die Subjektebene, z.B. im radikalen Konstruktivismus (Glaserfeld 2008).

Die Reflexion über Bildungsprozesse betrifft in erster Linie das Erkenntnisvermögen und damit erkenntnistheoretische sowie ontologische Fragestellungen der Philosophie, da sich diese stets auf etwas beziehen. Aktuelle philosophische Untersuchungen setzen sich kritisch mit konstruktivistischen Gedankengängen auseinander und postulieren andererseits, dass eine von Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft (Kant 1998) delegitimierte Metaphysik ersetzt wird durch eine naturwissenschaftliche Theorie von allem (Gabriel 2016b; Nagel 2016). Die Kritik richtet sich hauptsächlich gegen – zumindest als solche empfundene – reduktionistische Bemühungen der Naturwissenschaften und damit gegen einen physikalischen Materialismus (Schöndorf 2014; Brüntrup 2018; Nagel 2016). Durch die reduktionistische Rückführung von Bewusstseinszuständen auf Zustände in den neuronalen Netzwerken soll Substanzdualismus zugunsten naturwissenschaftlicher monistischer Positionen überwunden werden, indem gezeigt wird, dass alles auf quantenphysikalische Teilchen zurückzuführen sei und es nur die *res extensa* (Descartes 1871) gebe.

Stellvertretend für realistische Überlegungen werden die Bildungstheorien vor dem Hintergrund der Sinnfeldontologie (SFO) diskutiert (Gabriel 2016b). Das Erkenntnisinteresse richtet sich einerseits auf eine bildungstheoretische Verankerung bzw. Untersu-

chung, inwieweit der »Neue Realismus« auch für die Pädagogik und Didaktik anschlussfähig ist. Andererseits könnte die Konzeption einer lebensweltorientierten Didaktik digitaler Technologien die Grundlage für eine gezielte empirische Erforschung bilden.

3.3 Didaktik digitaler Technologien

Die Frage nach der Sache der digitalen Bildung oder der digitalen Kompetenz führt zwingend zu didaktischen Fragestellungen. Fragen der Digitalisierung und Digitalität werden im Bereich der Mediendidaktik verortet. Aufgrund einer Veränderung der Selbst-Weltverhältnisse durch die digitale Lebenswelt drängt sich jedoch die Frage auf, ob es einen eigenen Ort für die Phänomene der digitalen Lebenswelt braucht – ob also eine »Didaktik des Digitalen« (Noller 2022, 81) noch herzuleiten sei. Es muss dann klar werden, worin die Differenz des Gegenstandsbereichs in Abgrenzung zur Mediendidaktik oder auch zur Didaktik der Informatik besteht.

Der Fokus liegt im Kontext einer Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen auf einer benachteiligungssensiblen Perspektive, die das Phänomen der Beeinträchtigungen des Lernens adressiert. Die Sache der Didaktik wird vor diesem Hintergrund entfaltet. Normativ trägt diese advokatorisch dazu bei, dass einerseits Verwerfungen in der digitalen Lebenswelt im Rahmen der Subjekt-Weltverhältnisse gleichermaßen einbezogen werden wie informelle lebensweltliche Lern- und Bildungsprozesse.

Die objektive Perspektive des als relevant geltenden Wissens und Könnens, ergo des formellen digitalen »Wissensvorrats« (Schütz/Luckmann 2017), der für die Partizipation in der digitalen Lebenswelt erforderlich erscheint, konkurriert auf der subjektiven und intersubjektiven Ebene mit dem informellen digitalen *Wissensvorrat*. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass beide Perspektiven auf die Genese von Sinn ausgerichtet sind. Die Suche nach einer Didaktik digitaler Technologien reflektiert die Konvergenz dieser beiden Perspektiven. Aus der Analyse werden Konturen einer benachteiligungssensiblen Didaktik digitaler Technologien entfaltet und damit zur Diskussion gestellt.

3.4 Zusammenfassung

Die Arbeit leitet ihre Erkenntnisse aus der systematischen Untersuchung der digitalen Lebenswelt und entsprechender Antwortversuche ab, die sich in den Diskursen um digitale Bildung und digitale Kompetenz niederschlagen. Darauf aufbauend wird nach den Spezifika einer Didaktik digitaler Technologien im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens gefragt.

Zur Beantwortung des Erkenntnisinteresses wurde ein systematischer und theoriegeleiteter Zugang gewählt, der zunächst begriffsanalytisch vorgeht und die Bedeutung, die theoretischen Grundlagen sowie den Stand der Diskussion um die Begriffe Medien, Bildung und Kompetenz herausarbeitet, um darauf aufbauend Gemeinsamkeiten sowie Differenzen aufzuzeigen. Das methodische Vorgehen orientiert sich dabei an den Forschungsansätzen der Hermeneutik, der Phänomenologie sowie der theoriegeleiteten Forschung in der Pädagogik.