

2. Problemstellung

Der Digital Divide potenziert soziale Benachteiligung, erzeugt digitale Exklusion und dementsprechend erscheint Digitalisierung aus diesem Blickwinkel nicht als *Lernleiter*, um aus dem digitalen »Bildungskeller« (Hiller 1997) zu entfliehen. Subjekte drohen durch Künstliche Intelligenz, Data-Mining und Social Media zu bloßen Konsumenten zu werden. Am Rande der digitalen Welt werden sie objektiviert und marginalisiert. Die digitale Lebenswelt erschließt sich somit nicht als eine Welt, in der das Subjekt handlungswirksam ist. Im Zuge antirealistischer Strömungen, postfaktischer Tendenzen und eines allgegenwärtigen Informationsüberflusses ergeben sich daraus für benachteiligte Milieus immense lebensweltliche Herausforderungen.

Dem kompetenten Umgang mit digitalen Technologien wird das Potenzial zugeschrieben, die Lebenslage – insbesondere von Menschen mit Beeinträchtigungen – zu verbessern und dadurch auch zur inklusiven Gesellschaft, dem Abbau von Stigmatisierungen, Stereotypen etc. beizutragen. Gängige Konzepte von Medienkompetenz und Medienbildung reflektieren individuell erschwerte Lern- und Bildungsprozesse nur cursorisch; betont werden mehrheitlich die Weltansprüche an das Subjekt. Diese werden durch die Erleichterungen der Digitalisierung zu Subjektansprüchen. Spätestens seit dem Erfolg von Large Language Modells gibt es eine weitere Akzentverschiebung, die für viele Menschen Arbeits- und Lebensprozesse erleichtert. Für Menschen mit geringen *Lebensbewältigungskompetenzen* führen auch Änderungen an der Schnittstelle Mensch-Maschine nicht zwingend zu Erleichterungen. Zu hoch sind die sprachlichen und mathematischen Hürden oder die Anforderungen an die Präzision der Eingaben. Der Zugang zum »Wissensvorrat« (Schütz/Luckmann 2017) ist in der Digitalisierung eben nicht für alle Menschen gleichermaßen möglich. Mit dem Begriff der digitalen Spaltung werden diese zwar untersucht, Fragen nach dem Wesen, der Struktur oder dem Kern der digitalen Lebenswelt interessieren dabei jedoch nicht.

Weit verbreitet ist die These, dass Menschen mit erschwerten Lernprozessen in der Schule durch den Einsatz digitaler Technologien profitieren; dabei wird jedoch die Komplexität digitaler Technologien nivelliert. Dieser *Vereinfachungsmythos* digitaler Technologien verstellt das eigentliche Problem. Digitale Technologien werden zu Hoffnungsträgern erhoben – beispielsweise durch den von Schulz (2018b) geprägten Begriff der »Diklusion«, einer von ihr geprägten Wortneuschöpfung aus den Begriffen digitale Medien

und Inklusion. Damit verbunden ist das hehre Anliegen, dass »der Umgang, Einsatz und die Nutzung digitaler Medien im Unterricht immer gleichzeitig mit dem Aspekt der Inklusion gedacht werden kann« (Schulz 2018b).

Die Diskussion um die didaktische Realisierung inklusiver Lernprozesse nimmt diesen Begriff im Rahmen der Digitalisierung auf und wurde später im Kontext des Unterrichts vor dem Hintergrund des Ansatzes *Universal Design for Learning* (UDL) weiter ausdifferenziert (Böttinger/Schulz 2021). Diese und ähnliche Konzepte der Lernunterstützung fokussieren auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und beinhalten ein normatives Moment, das diesen Ansätzen inhärent ist, mit dem Ziel, zumindest positiv unterstützend auf Lernprozesse einzuwirken (Böttinger/Schulz 2021; Wilhelm/Walther 2023).

Vernachlässigt wird bei den genannten Ansätzen die innewohnende Strukturkomplexität der digitalen Lebenswelt und der genutzten digitalen Technologien selbst. Damit werden die vermeintlichen Problemlöseansätze selbst zum Teil des Problems. Das Kernproblem – die Frage nach dem Wesen der digitalen Lebenswelt im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens – wird nicht berührt. Didaktische Überlegungen, Ansätze und Konzepte gewinnen ihre Evidenz erst, wenn die Konturen des Problems klar hervortreten.

Aus dem Problemaufriss ergeben sich zwei Fragestellungen, die miteinander vernetzt sind:

- a) Wie ist eine lebensweltorientierte Didaktik digitaler Technologien theoretisch zu konzipieren und zu begründen, die einerseits den drängenden Herausforderungen einer digitalisierten Lebenswelt begegnen soll und andererseits das Ziel verfolgt, digitalisierungsbezogene Kompetenzen oder digitale Kompetenzen im Kontext erschwerter Lernprozesse anzubahnen?
- b) Daraus leitet sich die entscheidende Frage ab: Wie lässt sich eine Didaktik digitaler Technologien im Kontext erschwerter Lern- und Bildungsprozesse konkret skizzieren? Das heißt, es stellt sich im Zusammenhang mit der Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsinhalten die Frage, wie sich digitale Bildung konstituiert, wie Unterricht mit und über digitale Technologien gestaltet werden kann und digitalisierungsbezogene Kompetenzen bei Jugendlichen angebahnt werden können.

Die beiden Fragestellungen lassen sich vor dem größeren Hintergrund einer praktischen Pädagogik so fassen, dass die Antworten – nach »Maßgabe ihres zentralen Themas« (Prange 2013, 177), sensu Prange der Erziehung – den Gang der Untersuchung strukturieren.

»Pädagogik«, so stellen Ellinger und Hechler fest »ist eine praktische Wissenschaft. Damit unterscheidet sie sich zum einen von den theoretischen Wissenschaften und zum anderen von den angewandten Wissenschaften« (Ellinger/Hechler 2022, 11).

In diesem Sinne ist die praktische Pädagogik als eine »Fachkunde, die letztlich zwischen Theorie und Praxis, zwischen Disziplin und Profession angesiedelt ist« (Ellinger/Hechler 2013, 11) zu verstehen. Damit wird der Horizont gewonnen für »eine praxisrelevante Aufbereitung pädagogischer Wissensbestände, um einen genuin pädagogischen Zugang zum Gegenstand der erzieherischen Bemühungen zu ermöglichen« (ebd.). Denn

die Weiterentwicklung der praktischen Pädagogik und ihrer Theoriebildung »vollzieht sich als Antwort auf die realen Erziehungsverhältnisse« (ebd.). Dies gilt auch für die »digitale Revolution«, da diese – so konzediert Prange (2013) – »offenbar erst am Anfang [...]« (ebd.) stehe.

Damit ist ein Kern praktischer Wissenschaften erfasst, zu denen – nach Ellinger und Hechler – neben der Pädagogik noch die Medizin, die Rechtswissenschaften und die Theologie zählen: »Die Disziplinentwicklung – also die Entwicklung hin zu einer Wissenschaft – folgt der Praxis nach« (Ellinger/Hechler 2022, 15). Damit ist »das Primat der Praxis (vor der Theorie)« für die praktischen Wissenschaften maßgeblich.

Um pädagogisch mit den durch die digitalisierte Welt entstandenen Veränderungen umgehen zu können, geht »es für die Pädagogik darum, die Herausforderungen der Umwelt in die eigenen Handlungsmöglichkeiten einzuarbeiten; also nicht blind zu rezipieren, was von außen an sie herangetragen wird [...]« (ebd.), sondern die Entwicklungen auf ihrem Zentralwert hin, also die Erziehung, zu analysieren.

Diese »Zentralwertbezogenheit« sei »ein weiteres charakteristisches Merkmal« einer praktischen Pädagogik bzw. der praktischen Wissenschaft an sich. Bildung, Erziehung und Lernen können als pädagogische Zentralwerte betrachtet werden, wobei Ellinger und Hechler (2022, 24) ihre Entwicklungspädagogik – als praktische Wissenschaft – ausgehend vom Grundbegriff der Erziehung begründen und entwickeln (vgl. Kap. 12.2).

Die Arbeit lässt sich somit auch im größeren Rahmen einer praktischen Pädagogik verorten, da es darum geht, auf das Problem der digitalen Lebenswelt eine pädagogisch legitimierte Antwort zu finden, die den Veränderungen der digitalen Lebenswelt gerecht wird.

An diese Überlegungen anschließend ist es erforderlich, dass im nächsten Kapitel das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit herausgearbeitet wird.