



Leseprobe aus Simanowski, Digitale Revolution und Bildung.

Für eine zukunftsfähige Medienkompetenz,
ISBN 978-3-7799-6511-4 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6511-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6511-4)

Inhalt

Vorwort	7
1 Kreidezeit	14
2 Bildung 4.0	28
3 Fernverantwortung	40
4 Minderheitenschutz	51
5 Mordkommission	62
6 Vorfahrtsregeln	75
7 Digitalbürger	80
Nachwort	97

Vorwort

Bald kursierte auf Twitter ein Vergleich der Börsenwerte von Zoom und den sieben größten Fluggesellschaften. Zoom kam auf 48,78 Milliarden US-Dollar, Southwest, Delta, United, IAG, Lufthansa, American Airlines und Air France-KLM zusammen auf 46,21. Es war Mitte Mai im Corona-Jahr 2020; Home-Office bestimmte den beruflichen Alltag, Home-Schooling den Schulbetrieb. Der Vorsprung des gerade einmal neunjährigen Telekonferenz-Unternehmens aus San Jose in Kalifornien vor den ehrenwerten Fluggesellschaften resultiert aus seinem anderen Verbindungsverfahren: Es fliegt nicht Menschen von A nach B, sondern bringt sie am Bildschirm zusammen. Was aus ökologischen Gründen schon vorher oft besser gewesen wäre, war in pandemischer Zeit zwingend. Zoom erwies sich als das Transportmedium der Stunde.

Das Virus ist die Hefe der Digitalisierung. Es bringt einen Digitalisierungsschub mit sich, von dem Telekommunikationsunternehmen wie Zoom oder Online-Shops wie Amazon vorher nur träumen konnten. Dieser Schub erfasst auch die Schulen, deren Digitalisierung trotz eines milliardenschweren Digitalpakts des Bildungsministeriums im Jahr 2016 bisher nur ansatzweise stattfand. Hängt das Wohlbefinden der Gesellschaft von der Einhaltung des pandemischen Mindestabstands ab, ist das Erste, was es zu lernen gilt, das Lernen und Lehren mit digitalen Mitteln. Vorrang hat dann nicht die Präsenzlehre im physischen Raum, sondern die Sicherstellung des Bildungsauftrags unter den Bedingungen der virologischen Vernunft: per Internet, Bildschirm und Lernprogrammen.

Covid-19 treibt die letzten Technikskeptiker an den Schulen in die Ecke. Der Widerstand gegen Online-Lernplattformen und digitale Tools – nicht nur als Ausdruck von Technikangst, son-

dern als Folge auch sozialer und pädagogischer Einwände – verliert im öffentlichen Diskurs seine moralische Berechtigung. Es ist die Stunde der großen und kleinen IT-Unternehmen, die schon seit Jahren auf den milliardenschweren Bildungsmarkt drängen.

Kein Wunder, dass es bald eine *Offensive Digitale Schultransformation* gab, getragen u.a. von der Gesellschaft für Informatik, dem Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (Bitkom), dem Bundesverband Künstliche Intelligenz, dem Bundesverband IT-Mittelstand und dem Deutschen Lehrerverband.¹ Es erstaunt nicht, dass Bitkom sich für den Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen einsetzt; Bitkom-Präsident Achim Berg hatte die Not (oder eben Gunst) der Stunde natürlich sofort erkannt und schon vorher verkündet: „Die Corona-bedingte Digitalisierung hat einen überfälligen Epochenwechsel in den Schulen eingeleitet. Das Rad dürfen wir nicht einfach zurückdrehen.“² Ebenso wenig erstaunt, dass die Gesellschaft für Informatik die Gelegenheit nutzt, ihre alte Forderung nach einem Pflichtfach Informatik zu erneuern. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch der Lehrerverband zu den Unterzeichnern gehört, der sich bisher solchen Digitalisierungsbestrebungen beharrlich verwehrt hatte: mit Blick auf ihren zweifelhaften pädagogischen Wert und die unbezweifelbaren Sekundärinteressen der Akteure.

Die *Offensive* hatte gute Argumente auf ihrer Seite: „Vielerorts mussten sowohl Lehrkräfte als auch viele Schüler*innen im Selbststudium einen Crash-Kurs in Sachen digitaler Bildung

-
- 1 *Offensive Digitale Schultransformation* vom 18.5.2020 (<https://offensive-digitale-schultransformation.de>).
 - 2 Pressemitteilung „Bitkom zur Digitalisierung der Schulen nach Corona“, 6.5.2020 (www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Bitkom-zur-Digitalisierung-der-Schulen-nach-Corona).

absolvieren. [...] Häufig mangelt es an grundlegender digitaler Infrastruktur, passenden Online-Lernangeboten sowie dem notwendigen Know-how bei Lehrkräften, um kurzfristig den Unterricht in einen ‚virtuellen Klassenraum‘ zu verlagern.“ In der Tat, es ist beklagenswert, wenn die Schulen wegen mangelnder Ausstattung und Ausbildung in einem Notfall wie diesem ihrem Bildungsauftrag kaum nachkommen können. Stutzig an der *Offensive* macht allerdings, dass der Notfall gar nicht mehr als das Problem erscheint, das es zu lösen gilt, sondern als Anlass, die Praxis des Fernunterrichts auch in postpandemischer Zeit zu installieren.

Die Begründung dafür ist in zweifacher Hinsicht fragwürdig. Zum einen lasse sich auf diese Weise „Unterrichtsausfall aufgrund fehlender Lehrkräfte und Räume“ abmildern, was nichts anderes hieße, als das Problem des Personalmangels technisch zu lösen beziehungsweise noch zu verschärfen, wenn die Kosten für Hardware und Systemadministratoren Mittel binden, die für die Lehrkräfteaufstockung nötig wären. Zum anderen leiste der Einsatz digitaler Medien und Plattformen „einen wichtigen Beitrag dazu, die heutige Schüलगeneration auf die Herausforderungen der heute zunehmend digitalen Arbeitswelt und des lebenslangen Lernens rechtzeitig vorzubereiten.“ Wird digitale Bildung, wie der Fernunterricht nun euphemistisch heißt, als Antwort nicht auf das Virus, sondern auf die Digitalisierung gedacht, wechselt freilich der Diskurszusammenhang. Es geht dann nicht um den Fortbestand der Bildung in Zeiten der Pandemie oder des Personalmangels. Es geht dann um die Antwort der Bildung auf die Transformationsprozesse der Digitalisierung. Was auf den ersten Blick plausibel erscheint, klingt bei genauerem Hinhören ziemlich absurd. Warum sollte Fernunterricht oder der Einsatz digitaler Unterrichtsmittel besonders geeignet sein, auf die Herausforderungen der Digitalisierung vorzubereiten? Das wäre nur dann nachvollziehbar, wollte man die Herausforderungen auf die Bedürfnisse der digitalen Arbeitswelt reduzieren. Und selbst dann

wäre weniger der Fernunterricht die Lösung als das Fach Informatik.

Mit dem Schlachtruf „Wenn nicht jetzt, wann sonst!“ wird Covid-19 zum Anlass, den Distanzunterricht, der aus pädagogischer und bildungspolitischer Perspektive immer nur die zweitbeste Lösung sein kann, in den Rang des Testsiegers zu heben. Das jedenfalls ist der Eindruck, den diese Offensive für eine digitale Schultransformation hinterlässt. Gegen ein solches Ziel richtet sich eine andere Offensive, von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zur Verteidigung der Präsenzlehre: „Corona sollte nicht zu einer nachgereichten Begründung für Entwicklungen in der Lehre werden, die vor Corona offen und kritisch diskutiert wurden.“³ Der Denkfehler der *Offensive* liegt in einer ungenauen Analogiebildung. Natürlich ist das Festhalten an virtuellen Meetings auch nach Corona sinnvoll, wenn es um Geschäftsreisen geht, deren ökologischer Fußabdruck schon vor Corona problematisiert wurde. Aber sollte man auch nach Corona Unterrichtsformen favorisieren, die sich während Corona als Notlösung bewährten? Nach dieser Logik müsste man ja auch am Take-out-Modell festhalten, wenn der Restaurantbetrieb wieder ungehindert möglich ist, und nie mehr anderswo einkaufen als im Internet.

Zur Verteidigung der *Offensive* ist zweierlei zu sagen: Erstens muss durchaus mit der Permanenz des Ausnahmezustands gerechnet werden, zumindest aber damit, dass es auch künftig Pandemien geben wird, auf die der Schulbetrieb dann besser vorbereitet sein sollte. Insofern ist es unerlässlich, dass die Schulen technisch aufrüsten und sich durch entsprechende Unterrichtskonzepte in die Lage versetzen, problemlos in den Modus eines anspruchsvollen Distanzunterrichts wechseln zu können. Zweitens geht es der *Offensive Digitale Schultransformation* nicht

3 Offener Brief: Zur Verteidigung der Präsenzlehre (www.praesenzlehre.com).

allein um die Verlagerung des Unterrichts an den Bildschirm, sondern auch um die Einführung eines verpflichtenden Informatikunterrichts. Damit ändert sich entschieden der Blick auf die Rolle der digitalen Medien in der Schule: Sie werden dann nicht mehr nur als Methode des Fernunterrichts angesprochen, sondern auch als Gegenstand des Unterrichts, der durchaus im Präsenzmodus erfolgen kann. Das Ziel *dieser* Schultransformation ist nicht die Aufrechterhaltung des Schulbetriebs unter erschwerten Bedingungen, sondern die Vermittlung „informatischer Grundlagen, um anwendungsbezogene, technische und gesellschaftliche Perspektiven digitaler Technologien einschätzen zu können“.

Diese schwammige Formulierung wurde ohne Zweifel mit großer Sorgfalt gewählt, um diskurstechnisch nach allen Seiten anschlussfähig zu bleiben. Denn die erwähnten Perspektiven weisen in der Umsetzung in völlig unterschiedliche Richtungen: auf einen pragmatischen, einen mathematischen und einen kulturphilosophischen Ansatz. Völlig zu Recht, mag man sagen. Informatik muss sich ja keineswegs auf das Programmieren und den Umgang mit Information mittels digitaler Medien beschränken. Thema könnte ebenso der veränderte Umgang mit Information unter den Bedingungen der Digitalisierung sein, wenn Information zum Beispiel nicht mehr durch die konzentrierte Lektüre eines Buches angeeignet wird, sondern mittels Suchmaschine und im Modus des Multitasking und Hyper-Reading. Ferner könnte eine kulturphilosophisch ausgerichtete Informatik den Welt- und Selbstbezug vergleichen, der sich ergibt, wenn Erlebnisse nicht mehr nachträglich im Tagebuch notiert, sondern in Echtzeit mit den Freunden des sozialen Netzwerkes geteilt werden, wenn also die objektive Information des Fotos die subjektive des Textes ersetzt. Oder man diskutiert die neuen Geschäftsmodelle mit Information, die (bei Facebook) auf dem Handel mit Personendaten basieren oder (bei Uber und Airbnb) global Interaktionen in allen Teilen der Welt organisieren und standardisieren. All das und mehr könnte Gegenstand eines

Fachs Informatik sein unter dem Stichwort „gesellschaftliche Perspektiven digitaler Technologien“. Wie unwahrscheinlich eine solche Ausrichtung ist, zeigt nicht nur die Erfahrung, sondern auch der weitere Wortlaut der *Offensive*, die eine Gleichstellung der Informatik nicht etwa mit Fächern zu Kultur und Gesellschaft fordert, sondern mit anderen MINT-Fächern (neben der Informatik Mathematik, Naturwissenschaft und Technik).

Ganz gleich wie die Reflexion des Gesellschaftlichen der Digitalisierung im Informatikunterricht gewichtet wird, insofern die *Offensive* diese Zielsetzung enthält, bleibt sie anschlussfähig auch für die hier vertretene Position: für eine „digitale Bildung“, die sich weder darauf beschränkt, digital zu operieren, noch darauf, den Umgang mit digitalen Medien zu üben, sondern auch die „kulturstiftende Funktion“ (so ein Fachbegriff der Medienwissenschaft) der digitalen Medien reflektiert. Nehmen wir die *Offensive* beim Wort, zielt sie durchaus auf das, was Bildungswissenschaftler seit langem unter dem Motto eines „nicht-funktionalistischen Bildungsverständnisses“ und einer „kritisch-reflexiven Medienpädagogik“ fordern.⁴ Eine solche Medienbildung verlässt den Rahmen anwendungsbezogener Medienkompetenz und untersucht die gesellschaftlichen Folgen des technischen Fortschritts. Sie fragt nicht affirmativ-pragmatisch: Wie kann ich die neuen Medien effektiv und sicher nutzen? Sie fragt kritisch-reflexiv: Was machen die Medien mit uns?

Diese Frage erwartet von digitaler Bildung mehr als Fernunterricht oder Ausbildung für die „digitale Arbeitswelt“, wie die *Offensive* fordert. Die Reflexion des Digitalen setzt auch keine Digitalisierung des Unterrichts voraus, es reicht die Erfahrung mit den digitalen Medien, die man bei den meisten Schüler/innen voraussetzen kann. Dieser Medienbildung geht es nicht nur da-

4 Stellvertretend dazu Harald Gapski, Monika Oberle, Walter Staufer (Hg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bonn 2017.

rum, wie Google und Facebook funktionieren, wie man mit Cybermobbing umgeht, sich vor Dark Patterns schützt oder einen Algorithmus programmiert. Sie diskutiert auch die politische Ökonomie der Dark Patterns, den anderen Umgang der Menschen mit sich und der Welt durch Google und Facebook sowie die Veränderung der Gesellschaft durch die Macht der Algorithmen. Sie bedient, mit anderen Worten, den Kompetenzbegriff in seiner Differenzierung als Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.

Der Fokus dieser Medienbildung zielt nicht auf die Regeln, sondern Folgen der digitalen Medien, auf Medienreflexionskompetenz statt Mediennutzungskompetenz. Wie sich beide zueinander verhalten, warum die Reflexionskompetenz gesellschaftspolitisch so wichtig ist und warum sie bildungspolitisch bisher so vernachlässigt wurde, davon handelt dieses Buch.⁵

5 Der vorliegende Text schließt an Überlegungen in meiner Studie *Stumme Medien. Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft* (Berlin 2018) an und greift Passagen auf, die zuvor in den Aufsätzen „Traffic Cops and Media Education“ (Simanowski: *The Death Algorithm and Other Digital Dilemmas*, Cambridge, MA, London 2018, S. 63–73) und „Medienbildung als Verkehrsunterricht? Warum Lehrer Kriminalpolizisten sein müssen“ (*Jahrbuch Schulleitung*, Köln 2019, S. 307–315) erschienen sind.