



Schriftleitung: Prof. Dr. Willehad Lanwer, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt
Tel.: 06151-879881, FAX: +49 6151-879858, E-Mail: lanwer@vds-hessen.com

Ständige Mitarbeiter*innen: Prof. Dr. Helga Deppe, Frankfurt a. M. | Prof. Dr. Georg Feuser, Zürich | Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen | Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, Bremen | Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg | Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz | Dr. med. Horst Lison, Hannover | Prof. Dr. Holger Probst, Marburg | Prof. Dr. Helmut Reiser, Hannover | Prof. Dr. Peter Rödler, Koblenz | Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken | Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen | Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen

Inhalt

Editorial	227
Von der Medienkompetenz zur Medienkritik?	231
Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung <i>Wolfgang Sander</i>	
Digitalisierung der Lebens-, Arbeits- und Freizeitwelt behinderter Menschen	249
<i>Udo Wilken</i>	
Inklusiver Mathematikunterricht	262
Am Beispiel des Stellenwertsystems unter Berücksichtigung der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik und der Lehrstrategie [A→K] <i>Tim Rosemann & Pia Schwarzenberg</i>	
»Gewalt ist der verborgene Kern von geistiger Behinderung« (Jantzen)	290
Herausforderungen und Perspektiven für die unterstützte Teilhabe von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung im Spannungsfeld von Inklusionsbemühungen und Exklusion <i>Erik Weber</i>	
Buchrezensionen	304

Behindertenpädagogik in Hessen

Schwerpunktthema: Familienklassen – Ein präventiver Ansatz im Rahmen der Arbeit von regionalen Beratungs- und Förderzentren	316
Familienklassen – Ein Präventionskonzept für die Schule <i>Kerstin Gerlach-Haus & Stephanie Sting</i>	318
Aspekte der Implementierung von Familienklassen in die regionale Schullandschaft <i>Baldur Drolsbach</i>	326
Inklusive frühkindliche Bildung und Erziehung: Neue Einblicke und Instrumente Ein Projekt der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (European Agency) <i>Ulrike Suntheim</i>	329
»Heraus mit den Sprachen!« Ein inklusives SchreibKunst-Projekt <i>Monika Glück-Arndt</i>	332
Impressum	334

Editorial

Behindertenpädagogik 3/2019, 58. Jg., 227–230
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2019-3-227>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

im vorliegenden Heft wird in den Beiträgen von Wolfgang Sander und Udo Wilken auf Digitalisierung eingegangen. Dazu folgende einführende Anmerkungen.

Digitalisierung bestimmt und dominiert im zunehmenden Maße immer mehr unseren Alltag. Inzwischen gibt es so gut wie keinen Bereich im gesellschaftlichen Leben, der nicht digitalisiert ist bzw. wird. Daraus ergeben sich gesellschaftliche Herausforderungen, die selbstverständlich auch Bildung betreffen, und »Bildungsfragen«, so Klafki, »sind Gesellschaftsfragen«¹.

Bezugnehmend auf Klafkis erziehungswissenschaftlicher Konzeption von »Bildung im Medium des Allgemeinen« hat Digitalisierung den Stellenwert eines »epochaltypischen Schlüsselproblems«. Klafki zufolge sind Schlüsselprobleme dadurch gekennzeichnet, »daß es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung, handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen«². Merkmal von Schlüsselproblemen sind demzufolge, die ihnen innewohnenden Gegenwarts- sowie Zukunftsbedeutungen und mit dem Adjektiv »epochaltypisch« wird zugleich angedeutet, daß es sich um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt«³.

Klafkis Bestimmung der Bedeutsamkeit von Schlüsselproblemen macht mehr als nur kenntlich, warum Digitalisierung als ein solches fungiert. Ähnlich wie mit der Erfindung des Buchdrucks geht auch Digitalisierung mit einer tief greifenden kulturellen Transformation einhergeht, die in sich Risiken und zugleich Chancen birgt.

Grundsätzlich realisieren sich in der Kultur menschliche Ansprüche, etwas aus den vorgefundenen Bedingungen sowie aus sich selbst zu machen. In diesem Sinne beschreibt Cassirer Kultur »als den Prozeß der fortschreitenden

1 Klafki, Wolfgang (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 49.

2 Ebd., S. 60.

3 Ebd.

Selbstbefreiung des Menschen«⁴, sodass die Modalitäten in den Blick zu nehmen sind, wie durch Digitalisierung ›fortschreitende Selbstbefreiung‹ realisiert wird bzw. verwirklicht werden kann.

Auch wenn es Denkmuster gibt, die mit der Epoche ihrer Herausbildung untergehen, gibt es Einsichten, die ihre Gültigkeit über die Zeiträume ihrer Entstehung hinaus auch im Gegenwärtigen bezogen auf Digitalisierung beibehalten. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf Rousseau bzw. auf sein im ›Gesellschaftsvertrag‹ formuliertes Postulat, »[d]er Mensch ist frei geboren, und überall liegt er in Ketten«⁵. Mithin hängt die Freiheit der Menschen maßgeblich davon ab, ob und dass ihnen in der digitalen Welt, die sie selbst geschaffen haben, ein selbstbestimmtes Leben zu führen möglich ist. Es geht also auch im Kontext von Digitalisierung im Sinne von Rousseau darum, »[f]inde eine Form des Zusammenschlusses, die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitglieds verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genauso frei bleibt wie zuvor«⁶.

›Bildung im Medium des Allgemeinen‹ hat vor diesem Hintergrund im Hinblick auf Digitalisierung die Aufgabe der Befähigung zur ›Selbstbestimmung‹, ›Mitbestimmung‹ und ›Solidarität‹⁷, denn Digitalisierung ist weder neutral noch wertfrei. Generell ist der Prozess der Digitalisierung folglich nicht als ein rein technisches, sondern gleichermaßen auch als gesellschaftliches Phänomen zu begreifen.

Wie sich Digitalisierung auf unser Leben und unser Zusammenleben auswirkt, ist also immer auch eine gesellschaftspolitische Frage. Denn einerseits beeinflusst Technik menschliches Verhalten und Denken. Andererseits üben Menschen Einfluss darauf aus, wie Technologie verwendet wird, was sie tut und wie sie funktioniert. Die entscheidende Frage ist daher nicht nur: was machen neue Technologien mit Menschen? Sondern auch: Was machen Menschen mit Technologien?

Der Digitalisierung ist also kritisch zu begegnen, aber nicht im Sinne einer realitätslosen moralischen Widerstandshaltung, die derart emotional aufgeladen ist, sodass über den Sachverhalt keine Verständigung mehr möglich ist. Kritik ist hier in der ursprünglichen griechischen Bedeutung zu verstehen, als die *Kunst des Beurteilens* und nicht des Verurteilens.

In Bezug auf Digitalisierung als Technologie ist also die Bildung von *Unterscheidungsvermögen* ein zentraler Punkt, d. h., es geht um *digitale Mün-*

4 Cassirer, Ernst (1996). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 345.

5 Rousseau, Jean-Jacques (2013). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart: Reclam, S. 5.

6 Ebd., S. 17.

7 Vgl. Klafki, 1993, S. 52.

digkeit. Und Mündigkeit begreift sich bildungstheoretisch, so Heydorn, »mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt«⁸. Demzufolge ist Mündigkeit »Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selbst. Bildung ist ein entscheidendes Mittel dieses Prozesses«⁹.

Digitale Mündigkeit in diesem Sinne drückt sich in *technologischen Kompetenzen* aus, die mehr umfassen, als nur technische Qualifikationen im Sinne von Fertigkeiten. Technologische Kompetenzen heißt, Negt folgend, »[G]esellschaftliche Wirkungen begreifen und Unterscheidungsvermögen zu entwickeln«¹⁰. Digitale Mündigkeit als technologische Kompetenz ermächtigt zu unterscheiden zwischen Technologien, »die geächtet, abgeschafft werden müssen, weil sie für die Gesellschaft und für die Menschheit über Jahrtausende anhaltende Gefährdungen enthalten, und Technologien, die den menschlichen Bedürfnissen nähergekommen sind«¹¹.

Gefordert ist, mit widersprüchlichen Entwicklungen, die mit Technologien in der gesellschaftlichen Praxis einhergehen, umzugehen, »etwa damit, das[s] Mikroelektronik eine gewaltige Erleichterung in den Arbeitsprozessen und der Kommunikation der Menschen mit sich bringt, zugleich aber auch Arbeitsplätze vernichtet«¹².

Technologische Kompetenz im Hinblick auf Digitalisierung in dieser Bedeutung ist zu verstehen als *gesellschaftliche Schlüsselqualifikation*, die zweierlei beinhaltet: die Aneignung von Sachwissen und Orientierung, und das heißt, über eine Kompetenz zu verfügen, in denen sich »individuelle Interessen mit dem Blick auf das Ganze der Gesellschaft, das Gemeinwesen, verbinden«¹³. In dieser Semantik implizieren technologische Kompetenzen, nicht nur technisches Können – im Sinne von Sachwissen –, sondern gleichzeitig das Wissen und Erkennen um gesellschaftliche Wirkungen von Technologien – im Sinne von Orientierung.

Schließlich verlangt der Umgang mit Risiken und Chancen, die Digitalisierung in sich birgt, aufklärende Bildung, und so wie Bildung als solche nicht bildet, können auch digitalisiert fundierte Informationen Selbstbildung nicht ersetzen. Das heißt, Bildung entwickelt ihre befreiende Wirkung in und durch

8 Heydorn, Heinz-Joachim (2004). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriff. In ders., *Bildungstheoretische und pädagogischen Schriften. 1971–1974. Werke. Band 4*. Hrsg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke & Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 56–145, hier S. 56.

9 Ebd., S. 58.

10 Negt, Oskar (2011). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl, S. 224.

11 Ebd., S. 224f.

12 Ebd., S. 225.

13 Ebd., S. 222.

kritisches Denken, das zu praktischem Handeln führt, um zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten beizutragen.

Vor diesem Hintergrund sind die Beiträge im vorliegenden Heft von Wolfgang Sander und Udo Wilken abzubilden.

Willehad Lanwer
Die Redaktion

Von der Medienkompetenz zur Medienkritik?

Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung¹

Wolfgang Sander

Behindertenpädagogik 3/2019, 58. Jg., 231–248
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2019-3-231>
www.psychosozial-verlag.de/bp

»Die technologische Revolution, die mit so vielen Freiheits- und Ermächtigungsversprechungen begann, ist zu einem kollektiven faustischen Albtraum geworden.«

Shoshana Zuboff (2015, S. 39)

Vor 15 Jahren publizierte ich einen Aufsatz, in dem ich nach den neuen Herausforderungen für politische Bildung durch die digitalen Medien fragte (Sander 2001). Ich ging von der These aus, dass die »neuen Medien«, wie es damals meist hieß, nicht einfach eine Ergänzung des bisherigen Medienspektrums in Politik und Bildungsarbeit darstellten. Die Digitalisierung werde ähnlich wie die Erfindung des Buchdrucks eine tief greifende kulturelle Transformation nach sich ziehen, die vor allem aus Medienintegration und Interaktivität resultiere. Daraus würden sich neue Herausforderungen für die politische Bildung ergeben, die ich in einigen Punkten zusammenzufassen versuchte.

Wenn ich diesen Text heute lese, finde ich wenig an ihm, was sich im strengen Sinn als falsch erwiesen hätte. Und doch würde ich ihn heute wohl völlig anders schreiben. Zwar habe ich auch 2001 auf die Notwendigkeit der reflexiven Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, politischem Regulierungsbedarf und möglichen politischen Effekten im Zusammenhang mit den neuen digitalen Medien hingewiesen. Aber insgesamt war mein Blick damals doch ganz dominant und erwartungsfroh auf die neuen Chancen gerichtet, die die Digitalisierung eröffnen würde – Chancen für die Verbreitung von Wissen

¹ Der Beitrag erschien zuerst in: Markus Gloe & Tonio Oeftering (Hrsg.). (2017). *Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 129–148. Vielen Dank an Nomos für die schnelle, unbürokratische sowie freundliche Genehmigung zum Nachdruck.