

## **Die „Kultur der Digitalität“ und der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule – fragwürdige Empfehlungen der KMK und SWK zur Bildung in der digitalen Welt**

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat unter dem Titel „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ ihre „ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt““<sup>1</sup> aus dem Jahre 2016 vorgelegt. In einer klugen Stellungnahme hat Manfred Fischer diese am 09.12.2021 erschienene „Empfehlung“ einer kritischen Betrachtung unterzogen<sup>2</sup>. Zwar rekurriert das KMK-Papier in der Einleitung (S. 6) explizit auf den genuine Bildungsauftrag von Schule in der Bundesrepublik Deutschland, indem es den Werte- und Normenbezug von Unterricht akzentuiert. Dennoch gelangt Fischer – und das mit vollem Recht - im Kern zu dem Ergebnis, dass mit dem Papier der KMK kein Beitrag zur Bildung in der digitalen Welt vorliegt, sondern eher eine Anleitung zur Umsetzung der Geschäftsmodelle von EdTech-Unternehmen. Den Akzent etwas anders gesetzt lässt sich die Strategie der KMK so zusammenfassen: Digitalisierung steht hier nicht im Dienst eines demokratischen Gemeinwesens und einer humanen Gesellschaft, zu deren Verwirklichung einen Beitrag zu leisten Schule und Unterricht aufgefordert sind, vielmehr werden diese für das Vorantreiben von Digitalisierungsprozessen, schließlich für die Etablierung einer „Kultur der Digitalität“ (S.3) als „neue Normalität“ (S. 4) vereinnahmt.

Grundlegend für den gesamten KMK-Text sind dabei die Begriffe „Digitalisierung“ und „Kultur der Digitalität“ als „neue Normalität“. Wenn dafür – dies nur nebenbei bemerkt – lediglich ein Hinweis auf einen Blogbeitrag von Beat Döbeli Honnegger und das im Sinne der KMK-Position allenfalls bedingt verwertbare Buch „Kultur der Digitalität“ von Felix Stadler erfolgt (S. 3, Anm. 4), wird der Anspruch eines seriösen Diskurses konsequent unterschritten.

Methodisch gewinnt Fischer sein Urteil aus einem Vergleich der wenigen ausdrücklichen und zugleich sehr allgemeinen Hinweise zu den Themen „Bildung“ und „guter Unterricht“ sowie zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule mit dem jeweils konkreten Argument in der Einzelausführung. So würde die nach außen postulierte Bedeutung von Pädagogik durch die Forderung nach deren weitgehender Substituierung durch Technik unterlaufen bzw. entwertet, deren Potenziale unablässig wiederholt und behauptet werden, tatsächlich aber lediglich Reflex der bislang nicht belegten Verheißungen der Digitalökonomie sind. Unerwünschte Folgen der technologischen Transformation wie die Verletzung von Persönlichkeitsrechten würden semantisch geschönt als Nutzung von „Bildungsdaten“. Und dem zur Schau getragenen Anspruch des Modernen, Fortschrittlichen und Innovativen stehe die Umsteuerung der Schulen und des Unterrichts mit den Methoden des Changemanagements und anderen Formen der Steuerung und Kontrolle gegenüber - ein Weg zurück in überholt geglaubte, autoritäre Strukturen.

Fischers Analysen überzeugen. Im Folgenden möchte ich sie ergänzen und die Argumentationsbasis erweitern. Den Ausgangspunkt bilden Beobachtungen zur Häufigkeit, mit der zentrale Begriffe Verwendung finden, die Lernen (S.7 – 15) und Lehren (S. 16 – 31), wie die beiden Hauptkapitel überschrieben sind, betreffen.

## Statistik

Von einem KMK-Papier zur Schule der Zukunft im Kontext voranschreitender Digitalisierung wird man Antworten auf die Frage erwarten dürfen, welchen Beitrag Digitaltechnik zu dem im Grundgesetz, den Landesverfassungen und Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule leistet oder leisten kann. Danach sind die übergreifenden Bezugspunkte Demokratie, Toleranz, Gleichberechtigung, Solidarität, Gerechtigkeit, Freiheit, Mündigkeit, Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt und die Lebensgrundlagen folgender Generationen – um nur einiges zu nennen. Das wäre die zentrale Frage, der alle anderen untergeordnet sind. In welchem Verhältnis also steht der bildungspolitische Wertekonsens zur Digitalisierung der Schulen und dem damit verbundenen und forcierten Transformationsprozess in der Konzeption der KMK?

Erste Hinweise geben die beiden folgenden Tabellen. Die Ergebnisse wurden mittels Suchfunktion ermittelt. Sie bieten einen Überblick darüber, mit welcher Häufigkeit die ausgewählten Begriffe in den Dokumenten vorkommen. Da das KMK-Papier die Positionierung der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) zur Weiterentwicklung der Strategie der KMK „Bildung in der digitalen Welt“ aufgreift und in die eigene Argumentation einbindet, ist auch deren Stellungnahme ausgewertet.<sup>3</sup>

*Tabelle 1:*

<b>Begriff</b>	<b>KMK</b>	<b>SWK</b>
Würde	0	0
Demokratie / demokratisch	2	0
Mündigkeit / mündig	2	0
Emanzipation / emanzipatorisch	0	0
Autonomie / autonom	0	0
Partizipation / partizipatorisch	1	1
Freiheit	1	0
Würde	0	0
Selbstbestimmung / selbstbestimmt	1	0
Persönlichkeit	2	1
Toleranz	0	0
Solidarität / solidarisch	0	0
Respekt / respektvoll	1	0
Gewaltfreiheit / gewaltfrei	0	0
Frieden / friedlich	0	0
Gleichberechtigung	0	0
Gerechtigkeit	4	0
Umwelt	0	1
Natur	1	7

Tabelle 2:

Begriff	KMK	SWK
Digitalisierung / digital	320	248
Kompetenzen / kompetent	120	76
Monitoring	6	4
Führung	11	5
Steuerung / Selbststeuerung	14	5
(digital) Leadership	4	0
Controlling	0	5

Ohne Zweifel besitzen die beiden Übersichten für sich genommen keine Beweiskraft. Insofern aber gerade die Begriffe, die den wesentlichen Auftrag von Schule definieren, in den Texten der KMK und SWK bis auf verschwindend wenige Ausnahmen gar nicht vorkommen und demgegenüber Begriffe dominieren, die der Sprache und Vorstellungswelt der (Digital-)Ökonomie entnommen sind und schulisches Handeln nach deren Logik modellieren, so ist dies zumindest ein starkes zusätzliches Indiz dafür, dass die Intention beider Papiere nicht sein kann, Schule als Teil einer Emanzipationsgeschichte zu begreifen und fortzuschreiben, sondern konsequent von den Kategorien und Zielen der technologiegeleiteten Bildungsrevolution, der „Kultur der Digitalität“ her zu denken. Bestätigt wird dies allerdings durch die überbordende Verwendung der Begriffe „digital“ und „Digitalisierung“. Die Fächer und schulisches Handeln legitimieren sich nicht mehr - jedenfalls nicht im konkreten Argument - durch den in den Landesverfassungen und Schulgesetzen definierten Wertekonsens, sie werden an ihrem möglichen Beitrag zur Digitalisierung und Kultur der Digitalität gemessen und einseitig auf diesen hin ausgerichtet.

### Hinweise zu einzelnen Begriffen

Die gerade aus einem allgemeinen Blick auf die Statistik gezogene Schlussfolgerung wird durch Beobachtungen zur Verwendung der in Tabelle 1 angeführten Begriffe gestützt. Ein Einwand aus der Sicht der KMK und SWK könnte durchaus lauten, dass Gegenstand der Überlegungen eben die Stellung von Schule im rasanten Digitalisierungsprozess und der Kultur der Digitalität sei und folgerichtig die tragenden Kategorien der Transformation im Zentrum stehen müssten und diese dennoch in einigen Formulierungen in den übergeordneten Auftrag von Schule in einem demokratischen Rechtsstaat eingebunden seien. Genaueres Hinsehen widerlegt dies. Im jeweiligen Einzelfall kehrt die Argumentation positive Konnotationen um.

So findet zwar *Partizipation* in den Ausführungen einmal Verwendung, dies jedoch in der Junktur „Partizipationsbereitschaft“ (S. 19), d. h. als (Selbst-)Verpflichtung der Lehrkräfte, den administrativen Vorgaben der Schulaufsicht und dem „digital Leadership“ der damit beauftragten Schulleitung zu folgen (S. 18 – 19).

Wenn das strategische Instrument der Steuerung meist in der Verbindung *Selbststeuerung* gebraucht wird, so scheint der Aspekt der Außenlenkung zugunsten der Ausbildung eines

Selbst, der Persönlichkeitsbildung verschoben. Tatsächlich meint Selbststeuerung im Sinn der KMK keine selbstbestimmte und frei verantwortete Positionierung der Lernenden und Lehrenden zur Digitalisierung und Digitalität. Da die grundlegenden Entscheidungen über das Ziel und den Weg dorthin schon gefallen sind, wird das Selbst in den Dienst genommen, sein Verhalten auf das von anderen Verfügte hin zu steuern und die verordnete Grundausrichtung zu affirmieren. Implizit wird verneint, was nach außen hin suggeriert wird: Freiheit. Insofern darf man der KMK Konsequenz konzедieren, wenn dieses Kernelement von Bildung und Erziehung überhaupt nur einmal im gesamten Text auftaucht - in der Schrumpfvariante „Werbefreiheit“ (S. 34).

*Natur* eignet keine Dignität von sich her, sie ist vielmehr ausschließlich Objekt von Wissenschaft („Naturwissenschaft“, „naturwissenschaftlich“, passim).

*Gerechtigkeit* erscheint nicht als universeller Wert, sondern in eingeschränkter Bedeutung als Gerechtigkeit im Hinblick auf Bildung (zweimal, S. 8, 14) und Chancen (zweimal, S., 14).

Wer wollte Lernende und Lehrende nicht kompetent machen für die „neue Normalität“ der digitalen Welt? Insofern dürfte niemand etwas gegen die durchgängige Präsenz der Wörter *Kompetenz* und *kompetent* (s. Tabelle 2) vorzubringen haben. Mit Kompetenzen jedoch verhält es sich wie mit der Selbststeuerung. Ihre zentrale Kategorie ist die der Anpassung an gegebene oder als solche gesetzte Verhältnisse. Dies ist in der Literatur hinlänglich belegt<sup>4</sup> und wird durch die länderspezifischen Umsetzungen der Digitalstrategie der KMK bestätigt, die Digitalisierung im Kontext von Schule i. W. auf kompetentes Anwenderverhalten reduzieren.<sup>5</sup>

Zusammenfassend: Die beiden Tabellen wie auch Einzelbeobachtungen lassen ersichtlich werden, dass sowohl die KMK wie auch die SWK eine erkennbare Gewichtsverschiebung von Schule als Ort der Demokratiebildung und –erziehung hin zu einem funktionalen Element in der „neuen Normalität“ der Kultur der Digitalität vornehmen oder – wenn man so weit nicht gehen will – zumindest spürbar Gefahr laufen, dies zu tun. Diese erkennbare Eindimensionalität fordert nachdrücklich zu intensiver Diskussion, die anders als die KMK und SWK, alle relevanten Aspekte der Thematik in den Blick nimmt. Anders ist eine wissenschaftliche Fundierung nicht möglich.

## **Logische Inkohärenz**

Logische Unschärfen sind oft schwer aufzudecken, entgehen zumindest häufig einem ersten Blick. Sie sind dementsprechend ein gern genutztes Mittel, fehlende Begründungen zu überdecken. Auf diese Weise verfährt die KMK in Bezug auf die Kultur der Digitalität. Deren Existenz wird nicht aus einer überprüfbaren Analyse gewonnen, sondern als (inhaltlich kaum bestimmte) Realität behauptet, um daraus die Notwendigkeit der Verankerung umfassender digitaler Transformationsprozesse im Lehren und Lernen abzuleiten. Es sind aber gerade diese Prozesse, aus denen die Kultur der Digitalität – wenn man diese Annahme teilt - als Wirklichkeit erst resultiert. Mit anderen Worten: Den Maßstab für die geforderten Veränderungen gibt das vor, was – noch gar nicht vorhanden - durch diese erschaffen wird. Nur so erklärt sich, wie den als eigenständig Agierende weitgehend an den Rand gedrängten Lehrkräften unvermittelt dann doch „eine strukturgebende Rolle“ (S. 21)

zugeschrieben werden kann.

Weniger eine logische Ungenauigkeit als ein blanker Widerspruch ist der im Titel zum Ausdruck gebrachte, vorgebliche Empfehlungscharakter. Ganz im Gegensatz dazu ist das KMK-Papier durchweg in einem imperativischen Duktus gehalten. Fast keine Seite kommt ohne Wendungen wie „ist zu [tun]“, „sind zu [tun]“, „muss“, „müssen“, „gilt es“ und dgl. aus, fast immer in mehrfacher Wiederholung auf einer Seite. Dem korrespondieren die Begriffe Steuerung, Führung, Controlling, Monitoring, Management (s. Tabellen). So sehr Selbststeuerung der Lernenden vordergründig betont wird, so wenig sind sie dem Zugriff der Außenlenkung entzogen.

Warum solch offenkundige Unstimmigkeiten und Unvereinbarkeiten den Autorinnen und Autoren selbst verborgen bleiben, ist Spekulation. Ein möglicher Erklärungsversuch ist ihr weitgehend selbstreferentielles Agieren.

## **Ressourcen und Umwelt**

Wenn die Kultusministerkonferenz wie auch die Ständige wissenschaftliche Kommission Empfehlungen bzw. de facto Handlungsanweisungen zur umfassenden digitalen Umsteuerung des Bildungswesens geben und die Ziele für die Schule der Zukunft beschreiben, dann sind auch sie verpflichtet, deren gesamtgesellschaftliche Konsequenzen zu prüfen und diesbezüglich Rechenschaft abzulegen. Beide bleiben hinter diesem Anspruch in erheblichem Ausmaß zurück. Große Problemfelder wie etwa die soziale Spaltung als Folge von Digitalisierung bleiben ausgespart. Vor allem aber wird eine Frage ganz ausgeblendet: Von wem und wie sollen die immensen finanziellen Kosten aufgebracht werden und wer trägt die Verantwortung für diese dunkle Seite der digitalen Transformation: den Raubbau an Ressourcen, die gewaltige Zerstörung unserer Umwelt und die unabsehbaren Folgen für das Klima? Zur Problematik liest man beim Hasso Plattner-Institut, von dem schwerlich anzunehmen ist, die Digitalisierung ausbremsen zu wollen, im Zusammenhang mit dessen clean-IT Initiative: „Dabei [bei der Nutzung digitaler Dienste] wird jedoch oft übersehen, dass digitale Technologien auch zunehmend die Ursache für die globale Umweltverschmutzung sind. Jede digitale Operation verbraucht Energie und trägt somit zum globalen CO<sub>2</sub>-Fußabdruck bei. In kürzester Zeit wird die Digitalisierung zum Klimaproblem Nummer eins werden.“<sup>6</sup> In Anbetracht eines derartigen Befundes müsste doch vorab ein möglicher Nutzen digitalgestützten Lernens im Verhältnis zum gewaltigen Umfang an Energie, die dafür bereitzustellen ist, wissenschaftlich wenigstens ermittelt und ehrlich bilanziert werden – kein einziger Hinweis darauf bei der KMK und der SWK.

## **Ein alternativer Ansatz**

Die KMK und SWK weisen Lernenden und Lehrenden sowie Schulleitungen eine vorrangig passive Rolle zu. Umso bedeutsamer sind Überlegungen, wie sie als selbstbestimmte und aktiv gestaltende Akteurinnen und Akteure der digitalen Transformation verstärkt ins Spiel gebracht werden können – hierzu einige Anregungen.

Anders als es die engführenden Betrachtungen der KMK und SWK nahelegen, gehen die folgenden Vorschlägen von der Überzeugung aus, dass Digitalisierung und Digitalität nicht

einfach ein gegebenes Faktum dieser Welt sind, sondern ihrerseits Resultat der Art und Weise, wie und wozu digitale Werkzeuge eingesetzt und digitale Dienste in Anspruch genommen werden.

Auf den schulischen Kontext bezogen bedeutet dies, dass insbesondere die Lehrkräfte, im Grunde aber alle an der Gestaltung von Schule Beteiligten, als gemeinsam geteilte Aufgabe daran mitwirken können, der Digitalisierung ihrer Schule ein eigenes, selbst verantwortetes Gepräge zu verleihen:

- Welche digitale Infrastruktur wollen wir für unsere Schule?
- Welche Lehr-Lern-Plattformen sollen genutzt werden?
- Wie werden die Systeme getrennt?
- Welche Formen der Verschlüsselung werden gewählt?
- Welche digitalen Endgeräte sollen eingesetzt werden?
- Wie kann mit der vielfach erhobenen Forderung des BYOD-Modells umgegangen werden?
- Wie kann man der Anforderung der Datensparsamkeit entsprechen?
- Wieviel technische Überwachung des Lernens wollen wir überhaupt zulassen?
- Wie wirkt sich das Wissen, dass Lernen unter den Bedingungen technischer Überwachung stattfindet, auf unser Verhalten aus?
- Ist von technisch überwachtem und gesteuertem Lernen überhaupt zu erwarten, dass es Mündigkeit fördert?
- Inwieweit präfigurieren vorgelagerte algorithmische Architekturen pädagogische Entscheidungen und die pädagogische Arbeit?
- Wie kann der Einsatz von immer mehr digitaler Technik mit dem Gebot der Nachhaltigkeit vermittelt werden?

Das ist nur eine Auswahl an Fragen, deren Beantwortung Kollegien selbst in die Hand nehmen könnten. Zur Vertiefung sei auf zwei sehr instruktive Beiträge von Jochen Krautz und Ralf Lankau sowie das Projekt „UNBLACK THE BOX“ unter Leitung von Sigrid Hartong<sup>7</sup> verwiesen.

Solche Klärungsprozesse benötigen viel Zeit, Energie und Sachwissen. Will man Lehrkräfte dazu in die Lage versetzen, müsste man dazu bereit sein, sie von zahlreichen anderen Aufgaben zu entlasten, um Kapazitäten für weiteres und intensiveres Einarbeiten in die komplexe Materie und das souveräne, selbst verantwortete Gestalten der digitalen Transformation zu gewinnen. Das setzt Vertrauen in die Basis voraus.

Geeignete Orte, all diese Probleme im Diskurs zu verhandeln und auszuhandeln, wären dann die Konferenzen der Lehrkräfte, insbesondere aber die Gesamtkonferenzen. Dann könnte die digitale Transformation der Schule mehr sein als das Befolgen der über die Schulaufsicht und die mit dem digital Leadership beauftragten Schulleitungen an die Basis vermittelten Vorstellungen der KMK und SWK. Sie könnte sogar einen Beitrag leisten zu einer Schule lebendiger Partizipation und einübender Demokratie.

### **Anmerkungen:**

1) Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“.

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-)

[Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.](#)

2) <https://schulforum-berlin.de/> Ich beziehe mich in meinem Beitrag auf die bei der Gesellschaft für Bildung und Wissen (GBW) publizierte Fassung (<https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/kritische-anmerkungen-zu-den-vorstellungen-der-kultusministerkonferenz-zum-lehren-und-lernen-in-der-digitalen-welt.html>).

3) [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/SWK/2021/2021\\_10\\_07-SWK>Weiterentwicklung\\_Digital-Strategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/SWK/2021/2021_10_07-SWK>Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf).

4) Zur Kritik an der Kompetenzbasierung von Schule und Unterricht eine kleine Auswahl aus der umfänglichen Literatur.: Dammer, Karl-Heinz: Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument (= Pädagogik und Politik 8, hrsg. von A. Bernhard u. a.), Baltmannsweiler 2015. – Klein, Hans Peter: Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel, zu Klampen (o. Ort), 2016. Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, Heft 1, hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin, Berlin 2015, 6-21. – Ladenthin, Volker: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitschrift des deutschen Philologenverbandes 9 / 2011, 1-6.

5) Beispielhaft sei verwiesen auf: Digitale Medien - Spezifische Beiträge des Fachunterrichts zur KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/ITMedien/Downloads/digitaleMedienImFUPoster.html>

6) <https://hpi.de/open-campus/hpi-initiativen/clean-it-initiative.html> (letzter Abruf: 25.05.2022). Eine nähere Beschäftigung mit der Initiative ist lohnend.

7) Krautz, Jochen: Worum es geht – und worum nicht. Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht statt „digitale Transformation von Schule“, in: Lankau, Ralf (Hrsg.): Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule, Weinheim und Basel 2021, 153 – 167. – Lankau, Ralf: Werkzeuge im Unterricht statt Allheilmittel. Alternative IT-Konzepte für Schulen, in: ders. (Hrsg.): Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule, Weinheim und Basel 2021, 169 – 184. - <https://unblackthebox.org/>. Zur Einführung sei empfohlen: Die alternative Checkliste. (Selbst)bewusste Fragen für Bildungseinrichtungen (<https://unblackthebox.org/materialien-ergebnisse/die-alternative-checkliste/>).