



DIGITALITÄTSFORSCHUNG / DIGITALITY RESEARCH

Markus Bohlmann

# Bildung – Philosophie – Digitalisierung

Eine Curriculumtheorie



**J.B. METZLER**

---

# **Digitalitätsforschung / Digitality Research**

## **Reihe herausgegeben von**

Sybille Krämer, Institut für Kultur und Ästhetik Digitaler Medien, Leuphana  
Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland

Jörg Noller, Lehrstuhl I für Philosophie, Ludwig-Maximilians-Universität  
München, München, Deutschland

Malte Rehbein, Lehrstuhl für Digital Humanities, Universität Passau, Passau,  
Deutschland

Das Phänomen der Digitalisierung ist erst seit kurzem in den Fokus der geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschung gerückt, nachdem es in breiten Teilen der Gesellschaft Fuß gefasst hat. Philip Specht, Autor des Buches „Die 50 wichtigsten Themen der Digitalisierung“, vertritt die These, die Digitalisierung werde uns „mit der wohl größten zivilisatorischen Herausforderung konfrontieren, die es je zu bewältigen galt.“ (Specht 2018, 10) Sollte dies zutreffen – und vieles spricht dafür –, dann dürfen gerade auch die Geistes- und Kulturwissenschaften dazu nicht schweigen. Bislang gibt es noch keine Reihe, die das Phänomen der Digitalisierung aus dezidiert geistes- und kulturwissenschaftlicher Perspektive behandelt. Hierfür soll der Begriff der „Digitalität“ im Gegensatz zum rein technischen Begriff der „Digitalisierung“ verwendet werden. Während die Digitalisierung das technische Phänomen der Umwandlung analoger in digitale Information betrifft, reflektiert die Digitalität von einer Metaebene auf diese Transformation. Sie befragt diese Transformation nach ihrer kulturellen, ästhetischen, ontologischen und ethischen Bedeutung. Die neue Metzler-Reihe soll ein Forum für Analysen dieses Phänomens aus unterschiedlichen Perspektiven der Kultur- und Geisteswissenschaften bieten.

Wissenschaftlicher Beirat:

Daniel Martin Feige (Stuttgart), Luciano Floridi (Oxford), Markus Gabriel (Bonn), Gabriele Gramelsberger (Aachen), Ruth Hagengruber (Paderborn), Uta Hauck-Thum (München), Gerhard Lauer (Basel), Janina Loh (Wien), Christoph Lütge (München), Sebastian Ostritsch (Stuttgart), Arno Schubbach (Zürich/Basel), Walther Ch. Zimmerli (Berlin)

---

Markus Bohlmann

# Bildung – Philosophie – Digitalisierung

Eine Curriculumtheorie



**J.B. METZLER**

Markus Bohlmann  
Philosophisches Seminar  
Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster, Deutschland

ISSN 2730-6909                      ISSN 2730-6917 (electronic)  
Digitalitätsforschung / Digitality Research  
ISBN 978-3-662-65791-1              ISBN 978-3-662-65792-8 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-65792-8>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer-Verlag GmbH, DE, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Frank Schindler

J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

*Für Anja und Tizian*

---

## Vorwort

Welchen Beitrag kann philosophische Bildung zur Digitalisierung leisten? Was sind die Inhalte der Philosophie, die uns die Digitalität verstehen und beurteilen helfen? Welche Formen der philosophischen Kritik an der Digitalisierung sind heute didaktisch noch sinnvoll? Und wie kann philosophische Bildung dabei helfen, digitale Technologien zu hinterfragen?

Das sind die Fragen dieses Buches. Es sind auch die Fragen, die viele Lehrer:innen der Philosophie zur Zeit umtreiben. Der zunehmende Einsatz digitaler Technologie in den Bildungssystemen der Welt und die digitalen Antworten auf die Herausforderungen der Coronapandemie sind Zeitzeichen, die auch eine neue inhaltliche Auseinandersetzung mit der Digitalisierung im Philosophieunterricht erfordern. Digitalisierung ist nicht ein Prozess der Gesellschaft, auf den Bildung und Philosophie erst noch reagieren, sondern diese drei, *Bildung – Philosophie – Digitalisierung*, stehen in einem nicht zu trennenden Spannungsverhältnis. Das sieht man allein schon daran, dass Digitalisierung nicht nur einen gesellschaftlichen Transformationsprozess, sondern auch eine noch in den Anfängen steckende Bildungsreform darstellt. Jede Bildungsreform geht mit einer Revision des Curriculums einher, wie wir seit Saul B. Robinsohns frühen Forschungen am Max-Plank-Institut für Bildungsforschung in Berlin wissen (zuerst: Robinsohn 1967). Das Curriculum als die „sprachlich definierte Form, in der ein planvoller Ablauf eines Lehr-/Lernprozesses beschrieben und meist auch als Norm für das Handeln der Lehrprofession und in Bildungseinrichtungen politisch oder administrativ gesetzt wird“ (Tenorth und Tippelt 2007, S. 137 f.), kennen wir vor allem aus Lehrplänen, aber seit der Begriff in der Pädagogik des Barockzeitalters entstand, sind auch die Bildungsziele und -inhalte hiermit gemeint. Seit den 70er Jahren wird in Deutschland, anders als im anglo-amerikanischen Raum, die Gefahr einer *Curriculumtheorie* in solch einer Revision betont, die „unkontrolliert technologischer Inanspruchnahme und technokratischer Beliebigkeit der Verwendung“ (Michel 1974, S. 226) ausgesetzt ist, wenn es allein darum geht, politisch gesetzte Bildungsinhalte nachträglich zu legitimieren. Schon Erich Weniger hat 1930 in seiner „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ gesehen, dass Curricula politisch bestimmt werden und von den Interessen gesellschaftlicher Akteure abhängen (Weniger 1930). Eine Curriculumtheorie läuft dann immer Gefahr willfährig gegenüber gegenwärtigen Macht-konstellationen zu sein. Tatsächlich bietet aber jede Reform auch die Möglichkeit

diskursiver Überprüfung, die Robinsohn vor allem in den demokratischen Verfahren der Curriculumrevision verwirklicht sah. Sie seien, so Robinsohn, wesentlich dafür verantwortlich, dass „die Wahl der Curriculuminhalte als verantwortbar und begründbar gilt“ (Robinsohn 1973, S. 166). Seit im 21. Jahrhundert Bildungsreform zunehmend durch Wissenschaft mitgestaltet wird, gibt es daneben auch verstärkt den Anspruch, Bildungsinhalte durch fachdidaktische Forschung zu begründen. In den Fachdidaktiken gibt es ein Forschungsformat, das als die *Rekonstruktion von Lerngegenständen* bezeichnet wird und Bildungsinhalte fachdidaktisch begründet. Riegel und Rothgangel schreiben: „Bei diesem Forschungsstrang spielt unterrichtspraktische Erfahrung ebenso eine zentrale Rolle wie die Kenntnis der theoretischen Hintergründe des jeweiligen Unterrichtsgegenstands“ (Riegel und Rothgangel 2020, S. 12; vgl. auch die möglichen Methodologien der Forschung in: Riegel und Rothgangel 2021, S. 8). Wenn eine solche fachdidaktische Rekonstruktion einen ganzen Themenbereich umfasst, kann man von einer Curriculumtheorie sprechen, insbesondere wenn eine solche Rekonstruktion im Zuge einer Bildungsreform geschieht. Ich verwende den Begriff der Curriculumtheorie hier philosophiedidaktisch selbstbewusst. Ein solches Projekt musste auf der Ebene Allgemeiner Didaktik scheitern, auf der Ebene thematisch begrenzter Fachdidaktik stellt eine Curriculumtheorie aber ein praktikables Forschungsformat dar (zur Diskussion des Forschungsformats: Lenhard und Zimmermann 2020). Solche thematisch begrenzten Theorien der Bildungsinhalte sind in der Philosophiedidaktik recht gängig. Christa Runtenberg hat bereits 2001 eine „Rekonstruktion und Systematisierung des genEthischen Diskurses“ zur „Gewinnung von relevanten Lerngegenständen und Bestimmung von Kompetenzen“ vorgelegt, die sehr ähnlich gearbeitet war (Runtenberg 2001, S. 153). Kinga Golus begründete die „Erweiterung einer der Grunddisziplinen des Faches, nämlich der Anthropologie“ in der Absicht den Menschen als „geschlechtliches Wesen“ im Philosophieunterricht thematisieren zu können (Golus 2015, S. 180). Und Volker Steenblock argumentierte für Lerngegenstände aus einem Dialog zwischen Religion und Philosophie „zu den ‚letzten Fragen‘ von Selbst- und Weltverhältnis“ (Steenblock 2018, S. 132). In der Philosophiedidaktik liefen solche Theorien in der Regel unter der Bezeichnung einer Bildungstheorie. Der Begriff der Curriculumtheorie scheint mir hier aber genauer, weil es in all diesen Fällen nicht um theoretische Überlegungen zu Lehr-Lern-Prozessen geht, sondern um die Möglichkeiten neuer Inhalte des Unterrichts. Die hier angelegte Forschungsmethode ist die Rekonstruktion von Lerngegenständen. Auch für die Digitalisierung brauchen wir eine philosophiespezifische Curriculumtheorie als Anfang einer Diskussion in der Wissenschaft, der Bildungspolitik und der didaktischen Praxis bis in den Unterricht hinein.

Dieses Buch kann man auf drei verschiedene Weisen lesen. Erstens ist es auf einer konzeptuellen Ebene eine Revision der philosophiespezifischen Medienkompetenzen „Analysieren und Reflektieren“ (z. B. MSB NRW 2018). Durch die fortschreitende Digitalisierung sind die vorhandenen Inhalte des Philosophieunterrichts zu einer kritischen Medientheorie und zur Technikphilosophie fraglich geworden. Den ersten Teil des Buches „Die Digitalisierung kritisch reflektieren“

kann man als Revision der bisherigen Einheiten zur Medienkritik im Philosophie- und Ethikunterricht fassen und den zweiten Teil „Digitale Technologien philosophisch analysieren“ als eine Revision der Einheiten zur Technikphilosophie. Zweitens kann man dieses Buch auch als eine umfassend theoretisch untermauerte Diskussion konkreten didaktischen Materials zur Digitalisierung im Philosophieunterricht begreifen. In den Kapiteln werden insgesamt 23 didaktische Materialien vorgestellt, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Sie sind alle erprobt. Am Ende stelle ich noch einige Beispiele technikphilosophischer Empirie zur Reflexion technologischer Prozesse in Schule als Forschungsvorlage für das Praxissemester im Philosophieunterricht vor. Das ist konkret und praktisch. Das didaktische Material ergibt sich nicht aus einer vorgelagerten philosophischen Theorie, sondern die Theorie wird direkt am Material entwickelt. Drittens ist diese Curriculumtheorie auf einer abstrakten Ebene eine Analyse des Spannungsfelds Bildung – Philosophie – Digitalisierung. In der dritten Lesart kann man also dieses Buch von vorne bis hinten als Auseinandersetzung mit den eingangs genannten Fragen begreifen. Das ist die Lesart, in der dieses Buch auch für einen weiteren Leser:innenkreis von Interesse sein kann. Hier ist das Einleitungskapitel von besonderer Bedeutung, in dem die philosophische und didaktische Problematik der Digitalisierung eingegrenzt wird. Das soll nicht im Sinne klassischer Bildungstheorie Orientierung bieten, dadurch, dass ein spezifischer Bildungsbegriff in der Digitalisierung durch die gesellschaftlichen Einflüsse erst noch entwickelt oder negativ diesen abgerungen wird. Vielmehr wird hier durchgehend *Bildung – Philosophie – Digitalisierung* als ein gegenseitig abhängiges Spannungsfeld begriffen, in dem sich Fragen anders stellen. Das nun folgende erste Kapitel stellt also eine Exposition der Probleme dar, die sich ergeben, wenn man Bildung, Philosophie und Digitalisierung zusammendenkt.

Münster  
Juli 2022

Markus Bohlmann

---

## Literatur

- Golus, Kinga. 2015. *Abschied von der Androzentrisk. Anthropologie, Kulturreflexion und Bildungsprozesse in der Philosophie unter Genderaspekten. Philosophie und Bildung 17*. Hrsg. Ekkehard Martens und Volker Steenblock. Berlin: LIT.
- Lenhard, Hartmut, und Mirjam Zimmermann. 2020. „(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik“ – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspaedagogik* 19(1):163–191.
- Michel, Gerhard. 1974. Lehrplan und Curriculum: Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung zur Legitimation curriculärer Unterrichtsorganisation. *Archiv für Begriffsgeschichte* 18:207–226.
- MSB NRW. 2018. Medienkompetenzrahmen NRW. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>. Zugegriffen: 9. Aug. 2021.
- Riegel, Ulrich, und Martin Rothgangel. 2020. Das „Format fachdidaktischer Forschung“ als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspaedagogik* 19:2–16.

- Riegel, Ulrich, und Martin Rothgangel. 2021. Research designs of subject-matter teaching and learning. *Research in Subject-matter Teaching and Learning* 4:1–36.
- Robinson, Saul B. 1967. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlin: Luchterhand.
- Robinson, Saul B. 1973. *Erziehung als Wissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Runtenberg, Christa. 2001. *Didaktische Ansätze einer Ethik der Gentechnik. Produktionsorientierte Verfahren im Unterricht über die ethischen Probleme der Gentechnik*. München: Alber.
- Steenblock, Volker. 2018. *Religion und Philosophie im Diskurs. Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung Band 10*. Hrsg. Gabriele Bellenberg et al. Freiburg: Projektverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar, und Rudolf Tippelt. 2007. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Weniger, Erich. 1930. Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In *Handbuch der Pädagogik*, Hrsg. Herman Nohl, 1–55. Langensalza: Beltz.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung: Analyse des Spannungsfeldes Bildung – Philosophie – Digitalisierung</b> . . . . .	<b>1</b>
<b>Teil I Die Digitalisierung kritisch reflektieren</b>		
<b>2</b>	<b>Probleme bisheriger Digitalisierungskritik im Philosophieunterricht</b> . . . . .	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>Was ist Digitalisierungskritik? Eine Heuristik</b> . . . . .	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>Soziologische Tiefendeutungen der Digitalisierung</b> . . . . .	<b>65</b>
<b>5</b>	<b>Digitalisierungskritik mit Platon</b> . . . . .	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>Digitalisierungskritik auf der Basis eines <i>Open Marxism</i></b> . . . . .	<b>93</b>
<b>7</b>	<b>Digitalisierungskritik mit Walter Benjamin</b> . . . . .	<b>119</b>
<b>Teil II Digitale Technologien philosophisch analysieren</b>		
<b>8</b>	<b>Probleme bisheriger Technikdidaktik im Philosophieunterricht</b> . . . . .	<b>139</b>
<b>9</b>	<b>Analysen mit der Technikphilosophie nach dem <i>Empirical Turn</i></b> . . . . .	<b>151</b>
<b>10</b>	<b>Analysen mit dem Critical Constructivism und der Postphänomenologie</b> . . . . .	<b>171</b>
<b>11</b>	<b>Fallstudie: Die Digitalisierung von Schule 2011 bis 2021</b> . . . . .	<b>189</b>
<b>12</b>	<b>Konklusion: Digitalisierung als soziale Praxis</b> . . . . .	<b>205</b>



# Einleitung: Analyse des Spannungsfeldes Bildung – Philosophie – Digitalisierung

1

## Zusammenfassung

Die Frage nach der Digitalisierung ist eine offene Frage im Sinne Floridis und damit eine philosophische Frage. Die Digitalisierung wird in der Regel als ein gesellschaftlicher Transformationsprozess verstanden, im Bildungsbereich ist sie aber auch ein Projekt. Sie wird hier als Reform mit offenem Ausgang begriffen, in der Lehrkräfte selbst die Inhalte mitgestalten. Vor dem Hintergrund bisheriger Bildungsreformen ergibt sich für die Philosophie die Möglichkeit einer impliziten und expliziten Reflexion auf die Digitalisierung für den Unterricht und im Unterricht. Die Geschichte der Philosophie als Geschichte der Technologiekritik und die Gegenwart der Technologien im Unterricht sind jeweils Imperative an diesen Unterricht. Die kritische Reflexion auf technologische Praxen und die technikphilosophische Analyse konkreter Technologien sind die zentralen philosophischen Fähigkeiten, auf die eine Curriculumrevision abzielen kann.

## Schlüsselwörter

Luciano Floridi • Digitalisierung • Digitalität • Bildungsreform • Kritik • Technikphilosophie

## 1.1 Die Frage nach der Digitalisierung als philosophische Frage für die Didaktik

Zu Beginn der Analyse des Spannungsfeldes Bildung – Philosophie – Digitalisierung ist erst einmal zu klären, ob die Frage nach der Digitalisierung überhaupt eine philosophisch beantwortbare Frage sein kann. Seit Bertrand Russells *The Problems*

of *Philosophy* ist jedem philosophischen Lösungsvorschlag, jedem Versuch der Synthese einer Antwort, erst einmal eine Analyse der Frage vorgeschaltet:

„Philosophy is to be studied, not for the sake of any definite answers to its questions, since no definite answers can, as a rule, be known to be true, but rather for the sake of the questions themselves; because these questions enlarge our conception of what is possible, enrich our intellectual imagination and diminish the dogmatic assurance which closes the mind against speculation.“ (Russell 1912, S. 249 f.)

Russell schrieb jene letzten Worte des knappen Bändchens über die philosophischen Probleme im Jahr 1912. Das war eine Zeit, in der einige Philosoph:innen, die man heute der Tradition der Analytischen Philosophie zuschlagen würde, auf die Geschichte der Philosophie zurückblickten. Sie meinten, dass viele Fragen, deren Antworten man einst mit den Mitteln der Philosophie suchte, im Kern gar keine philosophischen Fragen waren. Die Fragen, die sich einst die Naturphilosophie stellte, wurden in dieser Zeit von der Naturwissenschaft beantwortet. Die Frage nach dem Zusammenhang von Raum und Zeit etwa wurde seit der Antike durchgängig von der Philosophie beantwortet. Spätestens mit Einsteins *annus mirabilis* 1905 war diese Frage aber auch zu einer Frage der Physik geworden. Bei vielen metaphysischen Fragen wurde von Russell und anderen Philosoph:innen vermutet, dass diese entweder falsch gestellt oder gar nicht beantwortbar waren. Seitdem ist die Analyse philosophischer Fragen nicht allein ein eliminatives Programm, sondern auch immer ein didaktisches. Schon Russell richtet sich in *The Problems of Philosophy* an Lernende, die gerade erst mit der Philosophie beginnen, er legt ihnen im Anhang des Bändchens sogar noch einige Klassikertexte, persönliche Lieblinge, ans Herz (Russell 1912, S. 251). Die Analyse, ob eine Frage eine philosophische Frage ist, ist einer der ersten Schritte jeder Didaktik. Schon 1986 schrieb Hartmut Engels, dass Philosophie wesentlich ein „Bestand von Fragen“ (Engels 1986, S. 392) sei und der Philosophieunterricht Lernende dazu ermutigen sollte „selbst relevante Fragen zu stellen“ (Engels 1986, S. 394). Die Relevanz ist hier aber bereits doppelt zu verstehen, so ist neben der Relevanz als philosophische Frage hier auch immer die Relevanz in der Lebenswelt der Lernenden gemeint, deren Ausformung in der Debatte um die Problemorientierung im Philosophieunterricht stattfand. Je praktischer der Philosophieunterricht wurde, desto seltener stellten Didaktiker:innen noch Russells Ausgangsfrage, ob es sich bei einer Frage überhaupt um eine *philosophische* Frage handelt.

Bei der Frage nach der Digitalisierung brauchen wir die lebensweltliche Relevanz der Frage nicht weiter beleuchten, hier ist vielleicht eher die Frage, was die wirklich problematischen Teile der Digitalisierung in der Lebenswelt sind. Dass die Digitalisierung Teil der Lebenswelt ist, ist unstrittig. Russells Relevanzfrage aus den Anfängen der Analytischen Philosophie ist hier aber durchaus diskutierbar: Ist die Frage nach der Digitalisierung eigentlich überhaupt eine *philosophische* Frage? Es ist immer noch eine unter Lehrer:innen weit verbreitete Position, dass sie das nicht sei. Sie sei eher ein modisches Thema,

während jene überzeitlichen Fragen die wirklich wichtigen Fragen der Philosophie darstellen würden. Eine andere Position geht davon aus, dass die Probleme der Digitalisierung durch die Informatik oder die Soziologie behandelt werden müssten – nicht aber durch die Philosophie. Ich bin mir tatsächlich nicht sicher, ob Russell sich die Frage nach der Digitalisierung gestellt hätte, auch er hatte wohl auch eher überzeitliche Fragen im Blick. Christian Thein weist hingegen darauf hin, dass die Antwort darauf, ob eine Frage eine philosophische Frage ist, von unterschiedlichen Kulturen in der akademischen Philosophie unterschiedlich beantwortet wird. Er macht das an den divergierenden Methoden der philosophischen Richtungen fest (Thein 2020, S. 39). Es gibt heute ein prominentes Verständnis des philosophischen Fragens, nach dem die Frage nach der Digitalisierung nicht nur mit Sicherheit eine philosophische Frage ist, sondern geradezu eine der bedeutendsten philosophischen Fragen unserer Gegenwart. Die Bedeutsamkeit als philosophische Frage ergibt sich diesem Verständnis nach nicht über die esoterische Bedeutung innerhalb einer philosophischen Schule, sondern über die exoterische Bedeutung für die Gesellschaft der Gegenwart. Die nun folgende Definition des philosophischen Fragens wurde von dem Oxford Informationstheoretiker Luciano Floridi speziell für das Informationszeitalter entwickelt. Dass die Frage nach der Digitalisierung dann selbst auch eine zentrale philosophische Frage ist, ergibt sich aus dieser Definition zwangsläufig. Es für die weitere Argumentation an dieser Stelle aber ganz instruktiv, an der Definition einmal nachzuvollziehen, warum die Frage nach der Digitalisierung nach Floridi eine philosophische Frage ist:

„philosophical questions are in principle open, ultimate but not absolute questions, closed under further questioning, possibly constrained by empirical and logico-mathematical resources, which require noetic resources to be answered“ (Floridi 2013b, S. 215).

Die Frage „Was ist Digitalisierung?“ erfüllt alle Kriterien Floridis. Es macht bei der Digitalisierung auch nach reichlich empirischen Studien und technischer Information weiterhin Sinn, darüber nachzudenken und zu argumentieren, was Digitalisierung denn nun sei – und insbesondere sein soll. Die deskriptive und die normative Ebene der Frage sind beide philosophisch zugänglich. So ist die Frage nach der Digitalisierung im doppelten Sinn eine *offene* Frage. Sie ist außerdem das, was Floridi eine *ultimative* Frage nennt. Wenn man sich einzelne Fragen zu spezifischen Technologien oder kulturellen Praktiken in der Digitalisierung stellt, landet man irgendwann bei dieser letzten Frage: „Was ist denn dann eigentlich Digitalisierung?“. Weiter ist diese Frage aber nicht *absolut*. Auch wenn die Digitalisierung für manch einen Technikjünger quasireligiöse Züge annehmen kann, ist sie nichts Metaphysisches im klassischen Sinn. Wir wissen auch, dass nicht alles Digitalisierung ist und einige gewichtige Dinge niemals digital sein werden. Der Fragenkreis der Digitalisierung kann prinzipiell *geschlossen* werden, er besteht aber in der Regel aus einer Vielzahl kleinerer ebenfalls philosophischer Fragen, die mit der ultimativen Frage nach der Digitalisierung zusammenhängen. Diese weiteren Fragen sind in den meisten Fällen philosophische Fragen nach

der Gesellschaft und der Technik, manchmal sind sie aber auch ästhetische, erkenntnistheoretische oder ethische Fragen – die Digitalisierung ist mittlerweile in vielen Bereichen der Philosophie interessant. Die grundlegende philosophische Frage „Was ist Digitalisierung?“ wird man zeitgemäß nur beantworten können, wenn man auch beachtet, wie Digitalisierung empirisch unsere Lebenswelt bestimmt und welche technischen Bedingungen sich hier tatsächlich etabliert haben. Daher ist diese Frage empirisch und logisch-mathematisch *eingegrenzt*, was für Floridi keine notwendige Bedingung darstellt, aber einen zumindest häufigen Fall philosophischer Fragen in der Moderne. Als finales Kriterium der Definition nennt Floridi die Möglichkeit, Antworten auf diese Frage mit Hilfe sogenannter *noetischer Ressourcen* zu gewinnen. Das sind eben gerade keine empirischen oder logisch-mathematischen Daten, sondern „well-formed, meaningful, and truthful data“ (Floridi 2013b, S. 211). Floridis noetische Ressourcen haben eine semantische Struktur, sie gehen aber über Sprache hinaus: „We rely on semantic artefacts to formulate, discuss, and make sense“ (Floridi 2013b, S. 211). Den Akt des Argumentierens machen noetische Ressourcen erst sinnvoll. Ein „informed, rational, and honest disagreement about significant questions“ (Floridi 2013b, S. 211) ist nämlich auf der Grundlage von empirischen oder logisch-mathematischen Daten gar nicht möglich, weil man über sie, wenn man hinreichend informiert, rational und ehrlich ist, eben nicht unterschiedlicher Ansicht sein kann. Für Floridi wird nicht zuletzt durch die Digitalisierung der Satz an Fragen, die man nur mit *noetischen Ressourcen* beantworten kann, in unserer Welt sowohl absolut als auch relativ zu den eindeutig beantwortbaren Fragen immer größer.

Die Frage nach der Digitalisierung ist Floridis Definition folgend dann nicht nur eindeutig eine philosophische Frage, sie ist eine *zentrale* philosophische Frage. Es gäbe immer wieder makroskopische Strukturen in der Gesellschaft, so Floridi, die eine ganze Reihe neuer offener Fragen mit sich bringen, die dann mit philosophischen Mitteln beantwortet werden können. Er nennt neben der Digitalisierung auch die ökologische Krise als eine solche Quelle neuer Fragen für die Philosophie (Floridi 2013b, S. 215). Philosophie ist demnach also nicht unabhängig von der Gesellschaft und beantwortet auch nicht zeitlose Fragen, sie leistet einen aktiven und progressiven Beitrag zur Transformation der Gesellschaft. Das tut sie Floridi zufolge durch die Entwicklung von Konzepten. Das nennt er „Conceptual Design“ (Floridi 2013b, S. 215).

Mittlerweile hat der von Floridi schon 2013 erfasste Wandel des philosophischen Fragens in der akademischen Philosophie Spuren hinterlassen. So werden in der Ethik Regeln für Gesichtserkennungssoftware aufgestellt, in der Rechtsphilosophie Eigentumsrechte an digitalen Objekten modelliert, in der Metaphysik und Ontologie über den Status virtueller Realität diskutiert usw. (Capurro 2017; z. B.: Berr und Franz 2019; Hauck-Thum und Noller 2021a). In all diesen Fällen arbeitet die Philosophie in Bezug auf die Digitalisierung. Ihre Konzepte gestalten so auch gelegentlich die digitale Welt mit, Forschende befinden sich immer öfter im Austausch mit der technologischen Praxis. In den Tech-Firmen im Silicon Valley sind Philosoph:innen selbst bereits Teil der Entwicklungsteams

(Vertesi et al. 2017, S. 172). Bei dieser sehr konkreten Arbeit, bei der es um einzelne Soft- oder Hardware geht, wird die Frage nach der *Digitalisierung im Ganzen* nicht beantwortet. Es macht an vielen Stellen Sinn, philosophische Fragen in kleinere, beherrschbare Fragen aufzuteilen. Ich werde in diesem Buch ebenfalls dieser diokletianischen Strategie folgen. Nichtsdestotrotz wurde in der Philosophie aber auch die generelle Frage „Was ist Digitalisierung?“ bereits angegangen. Als Näherung vom Großen zum Kleinen möchte ich diese Ansätze hier zu Beginn zumindest kurz skizzieren, bevor ich dann die Frage nach der Digitalisierung mit Blick auf die Didaktik der Philosophie in zwei Schritten weiter eingrenze. Ich werde die deutlich bestimmteren Fragen „Was ist Digitalisierung in Schule?“ und „Was ist Digitalisierung im Philosophieunterricht?“ stellen. Das wird im Vergleich zu der Frage: „Was ist Digitalisierung?“, der man nach Floridi den Status einer metaphilosophischen Frage geben kann, deutlich begrenzter ausfallen. Jetzt folgen aber dennoch ein paar Worte zu der ganz großen Frage nach der Digitalisierung, die ich aber zumindest unter philosophiedidaktischen Vorzeichen behandle.

---

## 1.2 Was ist Digitalisierung aus philosophiedidaktischer Sicht?

Es gibt heute für gewöhnlich drei Verständnisse dessen, was gemeint ist, wenn wir von Digitalisierung sprechen: Digitalisierung als *technischer Prozess des Medienwandels*, als *Umstellung von analogen auf digitale Strukturen* und als *technologiebezogener gesellschaftlicher Transformationsprozess*. Sie finden sich auch in der philosophischen und pädagogischen Diskussion; Felix Stalder nennt sie die Digitalisierung im „engen“ und „erweiterten“ Sinn (Stalder 2021, S. 3). Manchmal wird auf die englische Sprache verwiesen in denen die Begriffe „digitization“, „digitalization“ und „digital transformation“ in etwa diese drei Verständnisse beschreiben (Mergel et al. 2019). Für gewöhnlich wird ihr Nebeneinander betont. Wir sind aber in der bisherigen Entwicklung der Digitalisierung an einem Punkt angekommen, an dem die ersten beiden Bedeutungen zunehmend in den Schatten der dritten Bedeutung treten. Sie ist dann auch die hauptsächlich philosophiedidaktisch relevante Bedeutung, wie ich zeigen werde.

Mit Digitalisierung meinen wir erstens einen *technischen Prozess des Medienwandels*, in dem analoge Informationen oder physische Objekte, die in kontinuierlichen Spektren – meist in Form elektromagnetischer Wellen – vorliegen, in jene diskreten Zustände, die für binärer Schaltstrukturen notwendig sind, konvertiert werden. Diese Art der Digitalisierung haben wir betrieben, als wir in den 00er Jahren unsere Magnetkassettenaufnahmen oder – wer so etwas noch besaß – Schallplatten in MP3-Dateien umwandelten. Noch heute werden für die Philosophie interessante Drucke und Handschriften in großen Projekten aufwendig gescannt, durch Schrifterkennung erfasst und so digitalisiert. Ergänzt werden die so digital vorliegenden Texte durch Indizes, Links, Zitations- und Korrespondenznetzwerke. Mit den *Digital Humanities* gibt es eine eigene Wissenschaft zur Digitalisierung in diesem Sinn, an der auch die Philosophie ihren Anteil hat

(Heßbrüggen-Walter 2018). Diese Bedeutung von Digitalisierung ist heute im Alltag aber kaum noch gemeint, wenn man von Digitalisierung spricht. Ein großer Teil unserer Kulturprodukte wird nämlich bereits digital erstellt und muss so nicht erst noch aus einem analogen Medium umgewandelt werden. Das gilt zunehmend auch für die didaktischen Materialien, die in Schule verwendet werden.

In einer zweiten Bedeutung, die sich vor allem in Unternehmen entwickelt hat, meint Digitalisierung die *Umstellung von analogen auf digitale Technologien* und deren Einsatz in Arbeits- und Verwaltungsprozessen. Statt eine Reisekostenabrechnung als physisches Formular aufzunehmen und handschriftlich in ein Buch einzutragen, läuft die Buchhaltung bereits lange über eine Software. Solch eine Digitalisierung hat das Bildungssystem mittlerweile ebenfalls erfahren und nicht unwesentlich waren hier auch die Verwaltungsstrukturen ein Motor. Wurde der Stundenplan bis in die 00er Jahre hinein noch mit einer Stecktafel erstellt, war er eines der ersten Dinge, die jede Schule in dieser zweiten Bedeutung digitalisierte. Die Bedeutung von Digitalisierung als Umstellung der Arbeits- und Verwaltungsprozesse verschleierte ein wenig, dass mit der erstmaligen Ersetzung eines analogen durch eine digitale Technologie die technologische Entwicklung nicht abgeschlossen ist. Eine digitale Technologie kann durch eine andere ersetzt werden. In Schule sind heute im didaktischen Betrieb an vielen Stellen gleich mehrere digitale Technologien eingesetzt. Mittlerweile zeichnet sich deutlich ab, dass Digitalisierung in dieser zweiten Bedeutung allein nicht hinreichend ist, um auch das Lernen in Schule zu verändern (vgl. z. B.: Pettersson 2021, S. 187 f.).

Die ersten beiden Bedeutungen von Digitalisierung, die Umwandlung der Medien und die Umstellung der Prozesse, werden oft als Bedingung für die Etablierung der dritten Bedeutung gesehen (z. B.: Stalder 2021, S. 4). Diese dritte Bedeutung bezeichnet den *technologiebezogenen gesellschaftlichen Transformationsprozess*, von dem seit 2015 international sehr viel stärker die Rede ist, wenn wir von Digitalisierung sprechen (Zhao et al. 2020, S. 304). In der verbreiteten Bedeutung der gesellschaftlichen Transformation hat diese sich als Prozess und Produkt mit zunehmender Verbreitung der Medien und der Technologien eingestellt, indem sich nach dem Wandel der Medien und Prozesse bestimmte kulturelle Gehalte, Sozialformen und schließlich auch die Strukturen der Gesellschaft veränderten. In einer Welt, in der es nicht zuerst die Medien und Technologien gegeben hätte, wäre – diesem Verständnis folgend – Digitalisierung in ihrer gesellschaftlichen Reichweite gar nicht entstanden. Die gesellschaftliche Transformation, die wir als Digitalisierung bezeichnen, hätte dann also notwendige technologische Bedingungen. Felix Stalder unterscheidet deshalb den technologiebezogenen Transformationsprozess, den er „Digitalisierung“ nennt, von dem kulturellen Möglichkeitsraum, den diese Transformation eröffnet, das nennt er die „Digitalität“. Seit dem Jahr 2000 sei diese Digitalität „der dominante kulturelle Raum, in dem wir uns bewegen“ (Stalder 2021, S. 4). Von Armin Nassehi wurde gerade der umgekehrte Wirkungszusammenhang stark gemacht. Erst der kulturelle Wandel der Gesellschaft löste für Nassehi den technologischen Prozess als Antwort aus. Nassehi folgend ist die digitale Transformation der

Gesellschaft ein Prozess, der bereits weit vor dem medialen und technologischen Wandel und zeitgleich mit der soziologischen Selbstbeobachtung der Gesellschaft einsetzte. Die Menschen lernten, ihre Welt zu quantifizieren und virtuell zu reproduzieren und erst auf dieser Grundlage konnten sich Technologien der Digitalisierung durchsetzen. In einer Welt, in der nicht zuerst die gesellschaftlichen Strukturen sich verändert hätten, wären die digitalen Technologien nie entwickelt worden. Nassehi verwendet denselben Begriff wie Stalder, „Digitalität“, für diese kulturelle Voraussetzung der Digitalisierung (Nassehi 2019, S. 30). Sie setzen für ihn bereits in der „Frühzeit der Moderne“ ein (Nassehi 2019, S. 63). Stalder bezeichnet also die kulturellen Folgen, Nassehi hingegen die kulturellen Voraussetzungen der Digitalisierung als *Digitalität*. Beide gehen aber in strukturfunktionalistischer Sicht von einer Wechselwirkung von Prozess und Produkt der Digitalisierung aus; die Produkte der Digitalisierung beeinflussen immer wieder den Prozess und der Prozess schafft neue Produkte. Allein schon wegen der hohen Dynamik dieser Wechselwirkung sind Digitalisierung und Digitalität, Prozess und Produkt, schwer zu trennen. Die philosophische Debatte entfaltet sich derzeit eher am Produkt der Digitalisierung, eben ihrer *Digitalität* im Sinne Stalders (Hauck-Thum und Noller 2021b, S. V). Das führt dazu, die digitale Lebenswelt als eher abgeschlossen transformiert zu begreifen, was eine philosophische Analyse in Form einer Deskription deutlich leichter macht. Mit Blick auf Lehr-Lern-Prozesse ist aber in der soziologischen Debatte zur Digitalisierung betont worden, dass diese gerade als gesellschaftlicher Transformationsprozess in besonderem Maße aktiv mitgestaltet werden kann und ihren Doppelcharakter als Prozess und Produkt auch auf längere Zeit nicht aufgeben wird. Dirk Baecker nennt die Digitalisierung in Hinblick auf Schule deshalb auch nicht Prozess oder Produkt, sondern ein *Projekt* (Baecker 2018, S. 157). Wenn man Digitalisierung/Digitalität als *Projekt* begreift, sind nur die Signifikanten unterschiedlich, das damit Bezeichnete, das Signifikat, ist gleich. Ich spreche im Folgenden, um keine allzu funktionalistische Sprache verwenden zu müssen, durchgängig von *Digitalisierung*, weil es der gebräuchlichere Begriff im pädagogischen Kontext ist, meine aber damit immer dieses Projekt der Digitalisierung/Digitalität.

---

### 1.3 Intension und Extension der Digitalisierung aus didaktischer Sicht

Bis hierhin war die analytische Eingrenzung des Spannungsfelds Bildung – Philosophie – Digitalisierung unproblematisch. Wenn man sich heute die Frage nach der Digitalisierung aus philosophiedidaktischer Sicht stellt, fragt man wesentlich nach einem *technologiebezogenen, gesellschaftlichen Transformationsprojekt*. Ab hier ist die Frage aber nur noch schwer weiter einzugrenzen. In der Analytischen Philosophie wird zwischen der Intension, das meint ganz grob den Inhalt eines Begriffes, und dessen Extension, das meint ebenfalls grob den Begriffsumfang, unterschieden. In seiner Intension ist der Terminus der Digitalisierung aber nur noch schwer näher zu bestimmen. Das hat er mit anderen epochemachenden

Projekten wie „Aufklärung“ oder „Moderne“ gemeinsam. Es gibt dennoch einige bekannte Versuche der näheren Charakterisierung und ich will hier drei von ihnen ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz beleuchten. Ein sehr bekanntes Beispiel für eine weitere intensionale Bestimmung stammt von dem eingangs bereits erwähnten Informationstheoretiker Luciano Floridi. Floridi fasst die Digitalisierung als Projekt des Ausbaus von Informations- und Kommunikationstechnologien (engl.: ICTs). Dies führe dann zu revolutionär veränderten Lebensbedingungen in der sog. *Infosphäre*. Die Charakterisierung der Digitalisierung führt bei Floridi letztlich auf den Informationsbegriff (Floridi 2015, S. 67–83). Eine zweite, ebenfalls stark verbreitete, intensionale Bestimmung stammt von Manuel Castells. Castells führt die Digitalisierung auf den Begriff des *Netzwerks* zurück. Diesen Bezug auf eine soziologisch zu begreifende Struktur hat Castells zusammen mit dem Kommunikations- und Raumtheoretiker François Bar entwickelt. Die zentrale Eigenschaft der Digitalisierung ist dann ihre Struktur aus expandierenden Knoten, die sich durch alle Gesellschaftsbereiche zieht (Castells 2017a, S. 567–577). Eine dritte, aktuelle philosophische Bestimmung nähert sich der Digitalisierung ontologisch. Jörg Noller sieht die Digitalisierung vor allem in einer Etablierung von *Virtualität* in der Lebenswelt verwirklicht. Virtualität sei wie physikalische und mentale Realität ein weiterer Realitätsmodus und klar von Modi der Irrealität wie Fiktion, Simulation und Illusion abzugrenzen (Noller 2021, S. 44–46). Die Liste der Versuche, die Digitalisierung als gesellschaftlichen Transformationsprozess intensional näher zu bestimmen, ließe sich noch um einiges erweitern. All diese Versuche heben durch Konkretion der Digitalisierung einen bestimmten Aspekt besonders hervor. Sie führen weiter in spezifische Felder, sei es die Informationstheorie, die Netzwerkssoziologie oder die Ontologie. Das geschieht vielleicht nicht immer ohne Verluste, verspricht aber in der Tiefe einige Trennschärfe. Für speziellere Verständnisse im Philosophieunterricht können diese Bestimmungen themenspezifisch relevant werden. In dem Gesamtprojekt der Digitalisierung von Schule wird aber die Intension der Digitalisierung bewusst nicht weiter betrieben, um die Gestaltbarkeit des Projekts durch die Akteure zu gewährleisten.

In dem gesellschaftlichen Projekt der Digitalisierung, das sich wesentlich in Schule verwirklichen soll, findet keine der intensionalen Verfeinerungen bisher einen Nachhall im alltäglichen Sprachgebrauch. Die Präambeln zu politischen Initiativen in der Digitalisierung sind an dieser Sprachlosigkeit nicht unschuldig. Sie kommen in aller Regel mit minimalen Bestimmungen dessen aus, was Digitalisierung meint, betonen aber die Tragweite der Digitalisierung. Insbesondere in den politischen Initiativen im pädagogischen Feld findet sich die Digitalisierung ohne nähere Bestimmung. Die damalige Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, Claudia Bogedan, begann in 2016 das Vorwort der seitdem viel zitierten KMK-Strategie *Bildung in der Digitalen Welt* mit den Worten: „die fortschreitende Digitalisierung ist zum festen Bestandteil unserer Lebens-, Berufs- und Arbeitswelt geworden“ (KMK 2017, S. 3). Die Präambel der ersten Landesstrategie, derjenigen von Nordrhein-Westfalen, *Lernen im Digitalen Wandel* beginnt sehr ähnlich: „Der digitale Wandel ist Teil unserer Lebenswirklichkeit.

Wir befinden uns in einem tiefgreifenden Transformationsprozess, der unsere Art zu kommunizieren, zu lernen, zu wirtschaften und zu arbeiten verändert“ (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2016, S. 2). Und auch noch der Orientierungsrahmen, den das Schulministerium NRW in 2020 zur zukünftigen Organisation der Lehrkräfteaus- und -fortbildung in der Digitalisierung verfasst hat, geht lediglich von „den gesellschaftlichen Entwicklungen im Zuge der Digitalisierung“ aus (Eickelmann und Medienberatung NRW 2020, S. 6). Die fehlende sprachliche Bestimmung dessen, was Digitalisierung ist, ist nicht unabhängig von der inhaltlichen Offenheit der Digitalisierung in dieser politischen Steuerung. So lässt man einen Deutungsraum der Digitalisierung offen, um den im Projekt der Digitalisierung dann handelnden Akteuren einen Spielraum des Digitalisierens zu geben. Armin Nassehi hat diese generelle Sprachlosigkeit im Alltag die „Digitalisierungsvergessenheit des Redens über die Digitalisierung“ genannt (Nassehi 2019, S. 15). Intensionale Bestimmungen der Philosophie konnten dieses Schweigen bisher nicht brechen.

Wenn eine intensionale Bestimmung schwierig ist, hilft oft eine extensionale Näherung. Man kann sich der Bedeutung des Terminus Digitalisierung auch über eine Beschreibung aller Phänomene nähern, denen für gewöhnlich das Prädikat der Digitalisierung zugesprochen wird. Floridi und Castells liefern deshalb beide umfängliche Beschreibungen der Digitalisierung, die jeweils mehrere Bände umfassen. Castells Trilogie der *Information Age Series* besteht aus drei Bänden, die jeweils die Phänomene des Netzwerks in der Ökonomie, Gesellschaft und Kultur beschreiben (Castells 2017a, b, c). Floridis noch unvollendete Tetralogie *Principia Philosophiae Informationis* beschreibt die Philosophie, Ethik, Logik und Politik der Information (Floridi 2011, 2013a 2019). Der schiere Umfang dieser Kompendien deutet bereits auf die Schwierigkeit einer solchen extensionalen Bestimmung hin. Es wird eine kaum noch zu überblickende Zahl an Medien, Artefakten, soziotechnologischen Strukturen und Kulturprodukten mit dem Prädikat der Digitalisierung versehen. Die Ränder werden diffus.

Die Unübersichtlichkeit der Extension der Digitalisierung gilt insbesondere für die Schule. Lange konnte man die Extension der Digitalisierung auf die Mediennutzung der Lernenden in ihrer Freizeit begrenzen und über Mediennutzungsstudien wie die KIM- und JIM-Studien empirisch eingrenzen. Mittlerweile kann man durchaus Zweifel haben, ob selbst die vorsichtige Rede von der „digital mediatisierten Welt“ noch den Kern trifft (Rath und Marci-Boehncke 2019, S. 6). Zunehmend verlieren digitale Objekte ihren Charakter als Medium (Hui 2016, S. 47). Die Extension der Digitalisierung wird immer schwieriger zu bestimmen. So ist heute der QR-Code, den selbst noch der konservativste Schulbuchverlag auf Arbeitsblätter druckt, ein Teil der Digitalisierung. Der Vertretungsplan in Form einer App auf meinem Smartphone ist es ebenfalls. Der digitale Schlüssel, mit dem ich die Klassenzimmertür per Berechtigungscode aufschließe, ist Teil der Digitalisierung. Die auf den Smartphones meiner Schüler:innen laufende Plattform *TikTok* auch, ebenso wie die Kultur, sog. „Haul“-Videos aufzunehmen. Selbst die Antwort auf die Frage, was denn nun ein „Haul“-Video sei, ist Teil der

Digitalisierung, wenn man diese Frage einem digitalen Sprachassistenten stellt. Die Anzahl der Klassen digitaler Objekte nimmt zu, so dass die Suche nach Extension ausufernd wird. Die Bewertung von Bezügen als zum Inhalt der Digitalisierung zugehörig ist an den Rändern diffus. So sind die *Google-* oder *Tripadvisor-*Empfehlungen eines Cafés, das ich für die Klassenfahrt heraus suche, Teil der Digitalisierung. Ist es der Besuch im Café aber auch? Sicherlich wäre es ohne die Bewertungen nicht so gut besucht, ohne das Online-Feedback wären manche Spezialitäten nicht auf der Karte und im Schaufenster würden die Aufkleber der Plattformen nicht als Referenz hängen. Wo Digitalisierung anfängt bzw. aufhört, ist nur noch schwer zu fassen. Das mag auch der Grund für die ubiquitäre Rede von der digitalen Gesellschaft sein (Thiel 2021). Eine extensionale Bestimmung der Frage „Was ist Digitalisierung?“ ist komplex und diffus und heute kaum noch zu leisten und kann deshalb für den Kontext Schule auch kaum instruktiv sein.

Damit ist der Versuch einer generellen Bestimmung dessen, was Digitalisierung aus philosophiedidaktischer Sicht ist, an sein Ende gelangt. Wir bleiben bei der Definition, dass die Digitalisierung in diesem Zusammenhang grundsätzlich als ein *technologiebezogenes gesellschaftliches Transformationsprojekt* verstanden werden kann. Über die Digitalisierung *en gros* lässt sich nicht viel mehr darüber hinaus sagen. Das ändert sich jedoch, wenn man den Deutungsrahmen weiter einschränkt. Das will ich jetzt in zwei Schritten tun. So will ich Digitalisierung in Schule als Projekt in der spezifischen Form einer *Bildungsreform* skizzieren (1.4 und 1.5) und dann noch näher beschreiben, wie man Digitalisierung weiter als spezifisches *Projekt im Philosophieunterricht* begreifen kann (1.6 und 1.7). Wegen der generellen Abhängigkeit im Spannungsfeld Bildung – Philosophie – Digitalisierung kann man inzwischen nämlich nicht mehr so tun, als sei jenes Transformationsprojekt etwas der Schule und dem Philosophieunterricht Äußerliches.

---

## 1.4 Die Bildungsreform der Digitalisierung

Digitalisierung meint im Bildungssystem nicht nur das technologiebezogene gesellschaftliche Transformationsprojekt, sondern auch und wesentlich die Bildungsreform mit demselben Namen, die aber nicht von dem gesamtgesellschaftlichen Projekt zu trennen ist. Wenn man Digitalisierung als in der Gestaltung offenes gesellschaftliches Projekt begreift, dann wird sich erst performativ zeigen, was Digitalisierung sein wird. Der Bildungsbereich wird in der Regel als das größte Handlungsfeld dieser Transformation begriffen. Digitalisierung ist dann Ziel und Prozess der Realisierung eines heutigen Potentials zur Reform, dessen gegenwärtige Aktualität nur als Ausgangspunkt derjenigen Transformation interessant ist, die noch gar nicht stattgefunden hat. Dabei gibt es zwei Verständnisse der Realisierung der Digitalisierung als Reform in Schule. Die Reform wird einerseits als *nachholende Entwicklung* und andererseits als *offenes Projekt* verstanden. In keinem Fall ist sie ein Selbstläufer.