

Valentin Dander

Ideologische Aspekte von „Digitalisierung“

Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“

Erschienen in:

Christian Leineweber/Claudia de Witt (Hrsg.):
Digitale Transformation im Diskurs

**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**



Ideologische Aspekte von „Digitalisierung“

Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“

Valentin Dander

Im Beitrag wird begründet, warum es hilfreich ist, den Ideologiebegriff allgemein und im Kontext bildungspolitischer Diskussionen über Bildung und Digitalisierung einzusetzen. Vor diesem Hintergrund wird argumentiert und belegt, inwiefern ökonomische Beweggründe für bildungspolitische Maßnahmen gleichzeitig zentral sind und in den Stellungnahmen wenig thematisiert werden.

„A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness.“

(European Commission 2016)

1. Einleitung: Digitalisierung und Bildung

Ein zentrales Papier der deutschen Bildungspolitik der letzten Jahre ist wohl das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (KMK) „Bildung in der digitalen Welt“, das im Juni 2016 in Entwurfsform veröffentlicht, in zahlreichen Stellungnahmen kommentiert und schließlich in finaler Fassung Ende desselben Jahres wieder veröffentlicht wurde. Die Bedeutung des Dokuments für die Aushandlung über Relevanz und Sinnggebung des Zusammenhangs von Bildung und digitalen Technologien lässt sich nicht nur daran ablesen, wie viele Stellungnahmen mit Bezug auf die Entwurfsfassung eingereicht wurden, sondern auch an der Zahl der wissenschaftlichen Texte im medienpädagogischen Feld, die sich analytisch oder aus einer Meta-Perspektive mit dem KMK-Komplex „Bildung in der digitalen Welt“ auseinandersetzen (vgl. etwa Asmussen et al. 2017; Aßmann 2017; Macgillchrist 2017; Missomelius 2016).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche neuen Erkenntnisse ein weiterer Beitrag über die KMK-Strategie und das sie umgebende

Diskursgeflecht hervorbringen könnte. Auf diese Frage kann zweifach geantwortet werde. *Zum einen* zielt der vorliegende Beitrag darauf, die Durchsetzung des Diskurses mit kapitalistischen Ideologemen neoliberaler Prägung herauszuarbeiten. Diese klingt zwar in kommentierenden Bezugnahmen an, wird aber eher als nachrangiger Aspekt behandelt. Am deutlichsten liest sich das in der Stellungnahme der AG Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (2016, S. 1). Demnach liegt dem KMK-Entwurf „ein instrumentalistischer Medienbegriff“ zu Grunde: Medien sind Werkzeuge, die in beruflichen und universitären Kontexten eingesetzt werden und die man beherrschen muss, um in diesen Kontexten erfolgreich sein zu können.“ Die Aufmerksamkeit, zumal in medienpädagogischen Papieren, richtet sich primär auf solche Aspekte, die zu den erziehungs- und medienwissenschaftlichen Kernkompetenzen zu zählen sind. *Zum anderen* wird die Debatte um das KMK-Papier anhand von Dokumenten aus dem Kontext der Europäischen Union und der G20 in einen internationalen Kontext eingebettet, wodurch sich – wie zu argumentieren sein wird – die These einer Dominanz einer profit-orientierten, ökonomischen Sinnggebung zusätzlich stützen lässt. Schließlich zielt der Text auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene darauf, den Ideologiebegriff in seiner Relation und Nähe zum ‚Diskurs‘ für Analysen erziehungswissenschaftlicher Medienforschung zu rehabilitieren und fruchtbar zu machen.

Auf diese Weise kann eingelöst werden, was in der Stellungnahme der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) abschließend als notwendige Bedingung formuliert wird:

„Erst wenn die Digitalisierung in den Kontext ihrer medialen Erscheinungsformen und ihrer sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen sowie in den Zusammenhang einer übergreifenden Bildungsdiskussion gestellt wird, erschließen sich u. E. ihre Potenziale und Risiken für Bildung, Partizipation und Demokratie.“ (GMK 2016, S. 12)

Die Deutung des Bildungswesens als Bastion der monolithischen ideologischen Herrschaft durch die herrschenden Klassen ist freilich überzogen. Dass Bildungsinstitutionen aber eine zentrale Rolle in der Hervorbringung von Subjektivitäten, in der Integration in Gesellschaft –

und das bedeutet auch in gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsverhältnisse – zukunfts, dürfte unbestritten sein. Nicht zufällig finden sich bei Antonio Gramsci (2013, S. 140ff.), Louis Althusser (2016, S. 42ff.; 67ff.) und auch in den Arbeiten Michel Foucaults (z. B. 1994) zentrale Bemerkungen zur Institution Schule. Dass neben diesem Zurichtungs-Aspekt gleichwohl emanzipatorische oder subversive Potenziale bestehen, ist wohl ebenfalls Konsens in der (kritischen) Bildungstheorie (vgl. Heydorn et al. 2004; Koneffke 1969). Klar ist zudem, dass die genannte Integration durch Zurichtung nicht nur *mit digitalen Mitteln* vollzogen wird und werden soll (d. h. auf Ebene der Didaktik), sondern darüber hinaus in engem Zusammenhang mit der Veränderung von Arbeitsfeldern und -bedingungen steht, wie bspw. mit der Automatisierung oder dem Einsatz digitaler Technologien in verschiedenen Berufsfeldern. Die Befähigung zum Umgang mit oder zum tieferreichenden Verstehen von digitalen Technologien bzw. Medien weist demnach notwendig einen Doppelcharakter auf, der bildungspolitischen Positionierungen auf mehr oder minder offensichtliche Weise eingeschrieben ist.¹

Der Ausdruck Digitalisierung wird vielfach unpräzise und undefiniert, zur Rahmung oder Begründung nachfolgender Aussagen eingesetzt (vgl. Dander 2018, S. 16). Der Online-Duden kennt keine Bedeutung von Digitalisierung jenseits der EDV.² Etwas, das vorher analog war, ist nachher digital, ein Digitalisat, wie etwa bei der Digitalisierung einer VHS-Kassette. Trotzdem umgibt *die Digitalisierung* derselbe ‚Nimbus des Großen und Neuen‘ (d. h. die Produktionsverhältnisse, die Ökonomie), wie alle 4.0-Wendungen. Diese Unbestimmtheit von „Digitalisierung“ verunmöglicht eine präzise Verwendung. Das kann allerdings gleichermaßen als Fehler wie als Methode gewertet werden. Für die Medienpädagogik etwa verbindet sich mit der ubiquitären Rede von Digitalisierung und den versprochenen Irritationen u. a. die Hoffnung auf eine Relevanzsteigerung. Die Betonung der Potenziale steht entsprechend im Vordergrund. Vor dem Hintergrund

¹ Ein Aspekt, der in diesem Text vernachlässigt wird, liegt auf einer dritten Ebene, jener der „Digital Education Governance“. Ben Williamson (2017, S. 94f.) bezeichnet mit diesem Ausdruck die Verschiebung in bildungspolitischen Entscheidungsfindungsprozessen hin zur (teilweise außerstaatlichen) Expertise in Datensammlung und -auswertung und spezifischen, datenbasierten Formen des Wissens über Lern-/Bildungsprozesse und -institutionen.

² Vgl. dazu den Online-Eintrag unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Digitalisierung> (Stand: 20. September 2018).

ideologischer Lagerungen im akademischen und Praxis-Feld der Bildungstechnologien („Educational Technologies“), die Neil Selwyn (2014, 24ff.) mit „Libertarianism“, „Neoliberalism“ und „New Economy“ umreibt, wird die Frage gestellt, ob und an welchen Stellen medienpädagogische Hoffnungen auf digitale oder digitalisierte Bildung mit solchen hegemonialen Ideologemen verflochten sind, die das pädagogische und individuelle Streben nach Selbstbestimmtheit konterkarieren, unterlaufen oder gar in ihr Gegenteil verkehren. Häretisch könnte also gefragt werden, ob nicht die proklamierten Meta-Prozesse der Mediatisierung und Digitalisierung (vgl. Krotz 2001; Hepp 2016) einem *Meta-Meta-Prozess* der Ökonomisierung oder Kapitalisierung unterstellt werden müssten.

Im Folgenden werden zunächst (Kap. 2) einige konzeptionelle Hinweise zum Verhältnis von Ideologie und Diskurs gegeben, um nachvollziehbar zu machen, mit welchen Bedeutungen diese Begriffe aufgeladen sind und welche Anwendung sie im vorliegenden Text finden werden. Sodann werden die skizzierten Aspekte des bildungspolitischen Diskurses nachgezeichnet und analysiert (Kap. 3), um anschließend eine Einordnung der Stellungnahmen zum KMK-Entwurf vorzunehmen (Kap. 4). Abschließend werden die Analyseergebnisse gebündelt und in die bildungspolitische und wissenschaftliche Meta-Diskussion eingeordnet (Kap. 5).

2. Diskurs und Ideologie

Bevor wir uns dem eigentlichen Gegenstand – dem bildungspolitischen Diskurs zur *Digitalisierung* – und seiner Analyse zuwenden, sind einige Bemerkungen zur Verhältnisbestimmung der Begriffe *Ideologie* und *Diskurs* angebracht. Diese werden in der Unterüberschrift des Abschnitts parallel geführt, oft jedoch als Gegenbegriffe verhandelt (vgl. Kappeler 2008, S. 265). Da der Diskursbegriff gegenwärtig wesentlich gebräuchlicher und geläufiger ist, sei hierbei das Augenmerk auf den Ideologiebegriff gelegt. Dabei kann dieser, „insbesondere in seiner Prägung durch Althusser, als Vorläufer des Diskursbegriffs gelten“ (Traue/Pfahl 2014, S. 189), wie wir ihn etwa von Foucault, einem Schüler Althussters, kennen. Je nach Spielart rücken die Konzepte näher an- oder auseinander. Im Folgenden steht die Annäherung im Vordergrund.

Von der jeweiligen Bestimmung des Ideologiebegriffs sind die konzeptionellen Schwachstellen abhängig, die im Folgenden umrissen werden.

Kritiken, die sich an ein zu simples Verständnis von Ideologie richten, stammen etwa von Stuart Hall, der den britischen Cultural Studies zuzurechnen ist (vgl. 2010, S. 12f.), oder Ernesto Laclau (vgl. 2006, S. 113f.) und Chantal Mouffe (vgl. 1979, S. 169), die poststrukturalistisch argumentieren und einen radikaldemokratischen Postmarxismus begründeten. Sie alle beziehen sich zunächst auf die folgenden Aspekte: die Kopplung des Bewusstseins an ‚objektive‘ Klassenpositionen in Form einer ‚Widerspiegelung‘ und die Einseitigkeit dieser Beziehung zwischen Klassenzugehörigkeit und Bewusstseinsformen, d. h. die Verbindung von Ökonomismus und Determinismus. Weiter wird die Vorstellung von Ideologie/n als ‚falsches Bewusstsein‘, das einem wahren oder richtigen Bewusstsein gegenüberzustellen sei, als problematisch bezeichnet (vgl. Laclau 2006, S. 113). Diese vereinfachende Deutungsweise lässt sich besonders deutlich an einem zugespitzten politischen Text wie dem „Manifest der kommunistischen Partei“ veranschaulichen:

„Bedarf es tiefer Einsicht, um zu begreifen, daß mit den Lebensverhältnissen der Menschen, mit ihren gesellschaftlichen Beziehungen, mit ihrem gesellschaftlichen Dasein, auch ihre Vorstellungen, Anschauungen und Begriffe, mit einem Worte auch ihr Bewußtsein sich ändert? Was beweist die Geschichte der Ideen anders, als daß die geistige Produktion sich mit der materiellen umgestaltet? Die herrschenden Ideen einer Zeit waren stets nur die Ideen der herrschenden Klasse.“ (Marx/Engels 1972, S. 480)

Doch bereits in Karl Marx‘ Werk ist die Verwendungsweise des Ideologiebegriffs einigen „Schwankungen“ unterworfen (Hall 2010, S. 11). Richtet sich etwa seine „Kritik der Politischen Ökonomie“ – so der Untertitel von „Das Kapital“ – an wissenschaftliches Wissen im Feld der Politischen Ökonomie und die entsprechenden „objektive[n] Gedankenformen“ (vgl. Kuhne 1998, S. 10; Marx 1890, S. 90)? Oder richtet sie sich an das Alltagswissen, das ideologisch geformt sei – etwa im Sinne des Alltagsverständs bei Gramsci (vgl. 2013, S. 112f.; Hall 2010, S. 12)? Oder ist mit Ideologie etwa „Die deutsche Ideologie“ (Marx/Engels 1958), also eine spezifische, idealistische Spielart der deutschen Philosophie gemeint?

Es ist u. a. das Verdienst Althusser, entgegen der genannten Kritik die Relevanz der (ideologischen) „Überbauten, als Instanzen“ herauszuarbeiten, denen er in seinem Denken „ihre eigene Konsistenz und Wirksamkeit“ zuschreibt und dies an verschiedenen Schriften von Marx und Engels belegt (vgl. Althusser 2011, S. 120f.). Diese Eigenlogik und Wirkkraft des ‚Ideologischen‘ erlangt darüber hinaus durch ein „massive[s] Anwachsen der ‚Kulturindustrien‘“ bspw. im Mediensektor zusätzliche Bedeutung (Hall 2010, S. 9). Gramsci schrieb – noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts:

„Wie hätte Marx denken können, daß die Superstrukturen [d.h. Ideologien, VD] Schein und Illusion sind? Auch seine Lehren sind Superstruktur. [...] Aber er zerstört die ‚Ideologien‘ der gegnerischen Gruppen [...]; er weist nach, wie sinnlos sie sind, weil im Widerspruch zur tatsächlichen Realität.“ (Gramsci 2013, S. 43)

Mit dem vorangestellten Zitat tritt die ‚Gretchenfrage‘ der Debatte deutlich hervor: Gibt es ein Außerhalb der Ideologie/n? Sind also (verschiedene) Ideologien allumfassend und lassen sich lediglich verschiedene Ideologien (mehr oder minder willkürlich) gegeneinander richten oder aber wird eine empirische, „tatsächliche Realität“ angenommen, in der bspw. Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse ‚tatsächlich‘ (materiell, praktisch *und* polit-ökonomisch) existieren, in der alles letztinstanzlich seinen Ausgang nehmen und woran sich jede Weltdeutung messen lassen muss? Marx und Engels beziehen dazu eingangs in „Die deutsche Ideologie“ unmissverständlich Position:

„Die Voraussetzungen, mit denen wir beginnen, sind keine willkürlichen, keine Dogmen, es sind wirkliche Voraussetzungen, von denen man nur in der Einbildung abstrahieren kann. Es sind die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigne Aktion erzeugten.“ (Marx/Engels 1958, S. 20)

Um die enge Verschränkung von Produktionsverhältnissen und ihrer Reproduktion in und durch die ideologische Durchdringung der Subjekte

ist Althusser (2016, S. 43) bemüht, wenn er mit Blick auf das Schulsystem schreibt, „dass die Reproduktion der Arbeitskraft nicht nur die Reproduktion ihrer Qualifikation erfordert, sondern zugleich auch eine Reproduktion ihrer Unterwerfung unter die Regeln der etablierten Ordnung“. Diese Unterwerfung unter eine herrschende Ideologie ist allerdings nicht als blanke Reflexion der ökonomischen Verhältnisse aufzufassen, sondern ihr wird eine relative Autonomie sowie eine Wirksamkeit gegenüber der ‚Basis‘ (d. h. die Produktionsverhältnisse, die Ökonomie) eingeräumt (vgl. ebd., S. 46). Nach Hall werden als Ideologie genau „die mentalen Rahmen – die Sprachen, Konzepte, Kategorien, Denkbilder und Vorstellungssysteme“ materiell re-/produziert und somit wirksam, die „die verschiedenen Klassen und soziale Gruppen entwickeln, um der Funktionsweise der Gesellschaft einen Sinn zu geben, sie zu definieren, auszugestalten, verständlich zu machen“ (Hall 2010, S. 10) – und sich als Einzelne wie als Kollektivsubjekte darin zu verorten. Althusser bestimmt Ideologie genauer als „Repräsentation‘ des imaginären Verhältnisses der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ (ebd., S. 75).

Der Clou bei Althusser besteht nun im Folgenden: „Eine Ideologie existiert immer in einem Apparat und in dessen Praxis oder dessen Praktiken. Diese Existenz ist materiell.“ (ebd., S. 80) Mit diesem Kunstgriff gelingt es ihm, die scheinbare Opposition von (ökonomischer) Materialität und (immaterieller) Ideologie im Begriff der Praxis aufzulösen.

Althusser Ideologietheorie beruht also auf einer (primär sprachlichen) Zuweisung gesellschaftlicher Positionen (vgl. ebd., S. 21) und auf einem Subjekt-Werden durch „Anrufung“ (Interpellation) (vgl. Althusser 2016, S. 84ff.), welche in einer „absolut ideologischen ‚begrifflichen‘ Konfiguration“ (ebd., S. 80f.) der Subjekte resultieren.

Diese Theorie weist wiederum große Schnittmengen mit dem auf, was als „diskursive Praktiken“ (vgl. etwa Wrana/Langer 2007) bezeichnet und verhandelt wird, die in netzförmigen „Dispositiven“ (Foucault 1978) den Wissens/Macht-Raum des Sag- und Machbaren wie auch Subjekte hervorbringen und gestalten. Bei Michel Foucault selbst fallen die Begriffe nicht in eins, sondern werden unterschieden. In der relativ frühen Studie „Archäologie des Wissens“ schreibt er beispielhaft, woran die Differenz abzulesen sei:

„Man kann wohl grob sagen, wenn man dabei über jede Vermittlung und jede Spezifität hinweggeht, daß die Politische Ökonomie in der kapitalistischen Gesellschaft eine Bedeutung hat, daß sie den Interessen der bürgerlichen Klasse dient, daß sie von ihr und für sie geschaffen worden ist, daß sie schließlich das Stigma ihrer Ursprünge bis in ihre Begriffe und ihren logischen Aufbau trägt; aber jede genauere Beschreibung der Beziehungen zwischen der epistemologischen Struktur der Ökonomie und ihrer ideologischen Funktion wird durch die Analyse der diskursiven Formation, die sie ermöglicht hat, und die Analyse der Gesamtheit der Gegenstände, Begriffe und theoretischen Wahlmöglichkeiten gehen müssen, die sie zu erarbeiten und zu systematisieren hatte; und man wird dann zeigen müssen, wie die diskursive Praxis, die eine solche Positivität ermöglichte, neben anderen Praktiken funktioniert hat, die diskursiver [hier i. S. v. wissenschaftlicher, epistemischer, VD], aber auch politischer oder ökonomischer Ordnung sein konnten.“ (Foucault 1981, S. 264)

Unterschiede scheinen demnach in der Fokussierung der Fragestellungen auf: Althusser's Ideologie verweist auf die „realen Existenzbedingungen“ und ist untrennbar mit dem Nexus gesellschaftlicher Reproduktion verwoben, während Foucault nach der Mikrophysik der Macht fragt, „welche die internen Ordnungen von Wissen real akzeptabel machen“ (Kappeler 2008, S. 268).

Mit einem althusser'schen Ideologiebegriff können, wie argumentiert wurde, zentrale Kritikpunkte umschiffet werden. Insofern Ideologie nicht nur auf die Produktionsverhältnisse, sondern auf die realen Existenzbedingungen insgesamt bezogen wird, lässt sich zudem dem (an vielen Stellen berechtigten) Vorwurf begegnen, es werde ein Hauptwiderspruch konstruiert (nämlich das Klassenverhältnis und darin der männliche, weiße Arbeiter als revolutionäres Subjekt), der allen anderen gesellschaftlichen Widersprüchen oder Herrschaftsverhältnissen vorrangig sei (vgl. etwa Butler 1998; Dowling et al. 2017). Im Gegenteil werden durch die in einem „Marxismus ohne Gewähr“ (so der Untertitel von Hall 2010) angenommene „Überdetermination“ (Althusser 2011, S. 122) gesellschaftlicher Verhältnisse und Dynamiken gerade die Interdependenzen verschiedener, ideologischer Herrschafts- bzw. diskursiver Formationen

von Macht/Wissen adressierbar. Um die ungeahnte Nähe zwischen einer polit-ökonomischen Ideologietheorie und einer poststrukturalistischen Diskurstheorie abschließend zu illustrieren, sei eine längere Passage von Judith Butler zitiert, in der sie die notwendige Verschränkung formuliert.³ Der Text, dem sie entstammt, ist eine Reaktion auf innerlinke Angriffe seitens orthodoxer Marxist*innen:

„Why would a movement concerned to criticize and transform the ways in which sexuality is socially regulated not be understood as central to the functioning of political economy? Indeed, that this critique and transformation is central to the project of materialism was the trenchant point made by socialist feminists and those interested in the convergence of Marxism and psychoanalysis in the 1970s and 1980s, and was clearly inaugurated by Engels and Marx with their own insistence that ‘mode of production’ needed to include forms of social association. [...] The point here is that [...] struggles to transform the social field of sexuality do not become central to political economy to the extent that they can be directly tied to questions of unpaid and exploited labour, but also because they cannot be understood without an expansion of the ‘economic’ sphere itself to include both the reproduction of goods as well as the social reproduction of persons.“ (Butler 1998, S. 39)

Wie wird nun im vorliegenden Text mit den Kategorien Ideologie und Diskurs verfahren und warum? Die folgende Analyse bezieht sich auf Texte aus dem wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Feld. Wenn in diesem Zusammenhang von Diskurs die Rede ist, bezieht sich der Begriff nicht im engeren Sinne auf wissenschaftliche Spezialdiskurse, wie in den frühen Schriften Foucaults, sondern auf die Gesamtheit von Aussagen, und nimmt im Material eine Reduktion des Diskursbegriffs auf institutionell gerahmte sprachliche Praktiken vor. Ideologie wird als Bezeichnung für die Positionierung herangezogen, mit der Subjekten und sozialen Gruppen – insbesondere in Bezug auf ihre Stellung in den Re-/Produktionsverhältnissen – ein Platz im gesellschaftlichen Gefüge zugewiesen und damit korrespondierende Deutungsweisen angeboten werden, deren innere

³ Über andere, nicht unmittelbar vereinbare Aspekte muss dieser Text aus Platzgründen großzügig hinweggehen.

und äußere Widersprüchlichkeit in den Fokus rückt. Insofern wir es dabei teilweise mit machtvollen, ja hegemonialen Positionen zu tun haben, werden herrschende ideologische Formationen fokussiert; dies wird jedoch nicht als definitorisches Kriterium aufgefasst. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass eine Korrespondenz zwischen den – nicht letztgültig objektiv erfassbaren – realen Existenzbedingungen und ideologisch-diskursiven Formationen besteht, in der sich keineswegs willkürliche Herrschaftsinteressen zeigen.

3. Bildungspolitik in der digitalen Welt

Die Befragung des Diskurses zur Digitalisierung und digitaler Bildung hinsichtlich seines ideologischen Charakters wird entlang von ausgewählten bildungs- und wirtschaftspolitischen Dokumenten vorgenommen, die sich prominent auf die digitale Transformation und daran anknüpfende politische Maßnahmen beziehen. Als zentrales Dokument auf Seiten der deutschen Bundesregierung und der Länder ist das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (KMK) „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) zu nennen, worauf dieses Kapitel schwerpunktmäßig rekurriert. Zudem wird die Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ einbezogen, welche noch vor der Endfassung der KMK-Strategie veröffentlicht wurde (2016); ebenso wie der „DigitalPakt“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der KMK (2017). Dieser wurde von Bund und Ländern ausverhandelt und festgehalten, ohne in der vergangenen Legislaturperiode (Kabinett Merkel III) umgesetzt worden zu sein. Der Plan – die sogenannten *Wanka-Milliarden*⁴ – findet sich im aktuellen Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD wieder (vgl. 2018, S. 39), dessen relevante Passagen gleichfalls zur Analyse herangezogen wurden. Schließlich befinden sich europäische und internationale Dokumente im Textkorpus, die die Debatte über bundesdeutsche Grenzen hinaus rahmen: Die Mitteilung der EU Kommission „A New Skills Agenda“ (2016) und

⁴ „Für die Finanzierung des Digitalpakts Schule stellt der Bund, vorbehaltlich der Mittelbereitstellung [...] in den Jahren 2018 bis 2022 insgesamt rund 5 Mrd. Euro für den Ausbau digitaler Ausstattung an [...] Bildungseinrichtungen [...] bereit.“ (BMBF/KMK 2017, S. 3)

Ergebnisdarstellungen der G20 Digitalministerkonferenz 2017 in Düsseldorf (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie [BMWi] 2017a; G20 Digital Economy Minister Conference [G20 DEMC] 2017).

Im Folgenden wird anhand eines *close reading* nachgezeichnet, welche Argumente zum Zusammenhang von Technologie, Bildung, Gesellschaft und Wirtschaft vorgebracht werden, welche Widersprüche sich darin zeigen, welche Aspekte dadurch in den Vordergrund rücken – und welche in den Hintergrund. Insofern die Widersprüchlichkeiten in den Aussagen und die Konzentration auf wirtschaftliche Rationalitäten die Analyse anleiten, mag sie als ‚Ideologiekritik light‘ bezeichnet werden.

Alle genannten Dokumente nehmen ihren Ausgang in der Grundannahme, dass ‚die Digitalisierung‘ unaufhaltsam sei und zu tiefgreifenden Veränderungen führe. Digitalisierung wird dabei definiert als ein „Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen“ (KMK 2016, S. 8). Das Bildungssystem müsse auf diese „technische [...] Entwicklungsdynamik“ (ebd., S. 18) auf bestimmte Weise reagieren, denn die sich daraus entwickelnde „digitale Welt“ funktioniere „jenseits tradierter analoger Erklärungsmuster“ (ebd., S. 52).

Auf der Ebene der (individuellen) Lernenden und Lehrenden lautet in der KMK-Strategie die Lösung für die vorgestellte Problematik der Digitalisierung der Welt und der Bildung: Kompetenzerwerb, der durch Bildung erreicht werden soll. Dabei verschwimmen die Ausdrücke mitunter: „Kompetenzen in der digitalen Welt“ werden als synthetisiertes Bündel von Fähigkeiten in Form eines Kompetenzrasters aufgeschlüsselt (ebd., S. 15ff.), den der Text als „bildungspolitischen Schwerpunkt“ (ebd., S. 51) ausweist. Der Ausdruck „Bildung in der digitalen Welt“ entspricht im Dokument der Gesamtheit institutioneller Bemühungen, diese Kompetenz Lernender zu fördern. Im DigitalPakt scheint zudem ohne weitere Erläuterung der Ausdruck „Lernen in der digitalen Welt“ auf (BMBF/KMK 2017, S. 4).

In der etwas älteren Broschüre des BMBF mit dem Titel „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ ist einer von acht Abschnitten (das entspricht in diesem Fall abgezählten 19 Zeilen) dem „Bildungsbegriff im digitalen Zeitalter“ gewidmet (BMBF 2016, S. 9). Dort wird der „Begriff“ durch seine Zielrichtung bestimmt, nämlich „die bekannten Heraus-

forderungen“ zu „adressieren“, die in selbstbestimmtem und verantwortungsbewusstem Handeln, der Qualifikation für die Arbeitswelt und der Sicherung der „Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland“ bestehen. Neben kanonischem Wissen müssten junge Menschen „weiterhin [...] über klassische Kompetenzen wie Urteilskraft, Problemlösefähigkeit oder Teamfähigkeit verfügen.“ Ergänzend zu diesen „klassische[n]“ (etwa humanistischen?) „Kompetenzen“ wird die Bedeutung kreativer und sozialer Fähigkeiten unterstrichen (ebd.). Seit der Veröffentlichung dieses Papiers scheint einige ‚Begriffsarbeit‘ geleistet worden zu sein, ist doch darin noch stets von „[d]igitale[r] Bildung“ und „digitaler Kompetenz“ die Rede. Letztere wiederum umfasse auch „Medienkompetenz“ (ebd., S. 10).

In der Tat ist die frühere Polemik gegen den „Bildungsbegriff“ (s.o.) kein Selbstzweck, sondern markiert eine sprachliche Vorgehensweise dieser Texte, die die Unbestimmtheit ebendieser Begriffe nutzt, um jeweils positive Konnotationen miteinander zu verschränken, obwohl diese womöglich unvereinbar sind. So stehen Zweckfreiheit und Persönlichkeitsentwicklung von Bildung scheinbar widerspruchsfrei neben arbeitsmarktbezogenen Zweckbestimmungen national(istischer) Prägung. Als übergreifende Zielkategorien dieser Lernprozesse werden darüber hinaus „Mündigkeit, Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein [...] sowie die selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gesellschaft“ genannt (ebd., S. 15). Das Bewerten/Beurteilen und Kritisieren zielt jedoch überwiegend auf konkrete Informationen und Quellen, weniger auf systemische Zusammenhänge. „Geschäftsaktivitäten und Services im Internet“ sollen allerdings analysiert und beurteilt werden können (ebd., S. 18). Fast scheint es, als liege der Schwerpunkt des erwünschten Urteils auf der Frage, ob sich eigene Unternehmungen lohnen, heißt es doch gleich danach, digitale Medientechnologien seien „für eigene Geschäftsideen [zu] nutzen“ (ebd.). Stets wird das „Primat des Pädagogischen“ betont (vgl. etwa KMK 2016, S. 9, 12, 51), ohne dabei zu erwähnen, dass „das Pädagogische“ alles andere als ein klar definiertes Prinzip darstellt, das keiner weiteren Klärung bedürfe. Widersprüchlich mutet diesbezüglich die Aussage an, „technische Grundausstattung der Schulen“ sei „Ausgangspunkt und Voraussetzung“ – und also Primat? – „allen digitalen Lehrens und Lernens“ (ebd., S. 34). Insbesondere die Selbstverantwortlichkeit der Lernenden und die Selbstorganisation und Individualisierung von Lernprozessen wird mehrfach als wünschenswert angeführt (vgl. ebd., S. 8, 9, 12f.) und u. a. mit Blick auf

Stellenprofile belegt (vgl. ebd., S. 20f.). Didaktisch rückt das Papier zudem das „prozess- und ergebnisorientierte – kreative und kritische – Lernen in den Fokus.“ (ebd., S. 13) Individualisierung geht allerdings in der Argumentation notwendig, wenn auch mit einer Standardisierung einher, die durch Tracking-, Personalisierungs- und Feedbackverfahren in zentralisierten Systemen verschiedene Potenziale von Learning Analytics freisetzen soll (vgl. ebd., S. 39).

Eine Kurzzusammenfassung der KMK-Strategie könnte in etwa so lauten: (Digitale) Bildung arrangiert Lernprozesse, um darin Kompetenzen zu vermitteln, so dass Lernende des Handelns befähigt werden. „Problemlösen und Handeln“ (ebd., S. 17) stellt zugleich eine von sechs Kategorien im KMK-Kompetenzraster dar. Diese Prozesse sollen zugleich den unmittelbaren Anforderungen eines nationalen, digitalisierten Arbeitsmarktes genügen, wie auch befreit von ihnen die Entwicklung selbstbestimmter Persönlichkeiten und Staatsbürger*innen fördern.

Der 2017 gescheiterte DigitalPakt für Deutschland komprimierte und konkretisierte diese Argumentation (vgl. 2017) und der Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung in Deutschland präzisiert, worin die Prioritäten gesehen werden: „Mit dem mit fünf Milliarden dotierten Digitalpakt#D zielen Bund und Länder auf die flächendeckende digitale Ausstattung aller Schulen“ (CDU u. a. 2018, S. 39). Obwohl der Titel des Vertrags mit „Ein neuer Aufbruch für *Europa*“ beginnt, „müssen *wir* große Schritte wagen, um an die Spitze zu kommen.“ (ebd., S. 37; Hervorh. v. VD) Das *Wir* ist ein *deutsches Wir*. Ähnlich lautet der Tenor in den Ausführungen zum Bereich Hochschule in der KMK-Strategie (2017, S. 44): So gehe es im tertiären Bildungssektor u. a. um die „Sichtbarkeit der deutschen Hochschulen“ und um die „wichtige Rolle bei der strategischen Ausrichtung der Hochschulen und der regionalen und nationalen Wissenschaftsstandorte Deutschlands“, denn der „digitale Wandel in den Hochschulen ist eine nationale Aufgabe.“ Erst im Nachsatz wird eingeräumt, dass auch: „internationale und europäische Entwicklungen berücksichtigt und mitgestaltet werden“ sollten (ebd., S. 50) – in welcher Form bleibt hier offen.

Bildungsinstitutionen wird in diesem geopolitischen Strategiespiel ihr angemessener Platz zugewiesen: „Bildung, Ausbildung und Weiterbildung sind Schlüsselemente, um den Wandel der Industrie, der Unternehmen und Beschäftigten zukunftsfähig zu machen.“ (CDU u. a. 2018, S. 56) So gesehen wandelt sich der Klang von in Aussicht gestellter „Zeit-souveränität“ der Beschäftigten in ihrer „mobile[n] Arbeit“ (ebd., S. 41) von

einem wünschenswerten Szenario in eine gefährliche Drohung *fortschreitender und zunehmender* Prekarisierung und Flexibilisierung.⁵ Mit dieser Agenda steht die deutsche Bundesregierung (alt wie neu) klar im Trend der europa- und weltpolitischen Bühne, auf der unverblümt ausgesprochen wird, welche strategischen Interessen verfolgt werden. So postuliert die „New Skills Agenda“ der EU Kommission (2016, S. 2 und 4): „Skills are a pathway to employability and prosperity“, die in einem „global race for talent“ durch „making better use of migrants’ skills“ und andere „smart investments in human capital“ zu erlangen seien.⁶ Das *Humankapital*, von dem die Rede ist,⁷ könne dadurch „fulfil their potential as confident, active citizens in a fast-changing global economy“ (ebd., S. 4). Während im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD „Wirtschaft und Gesellschaft“ (CDU u. a. 2018, S. 31)⁸ noch als getrennte Sphären parallel geführt werden, sind die „active citizens“ in ihrem Aktivitätsspielraum auf die ökonomische Sphäre beschränkt, die somit eine unhintergehbare Totalisierung erfährt. Dieses Menschenbild wiederholt sich in der Erklärung der G20-Digitalminister (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, BMWi, 2017b; G20 Digital Economy Minister Conference, G20 DEMC, 2017), die im Vorfeld des Hamburger G20-Gipfels 2017 in Düsseldorf konferierten. Dort ist zu lesen, dass „alle Teile der Gesellschaft, insbesondere auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, im Sinne eines inklusiven

⁵ Die Einführung des, nach entsprechenden Protesten von Arbeitnehmer*innen ‚freiwilligen‘, Zwölf-Stunden-Arbeitstags in Österreich darf diesbezüglich als symbolhaft bezeichnet werden. Ein Werbe-Video der Österreichischen Wirtschaftskammer für diese politische Maßnahme legt die dahinterliegende Rationalität unironisch offen: <https://derstandard.at/2000081800648/12-Stunden-Tag-Shitstorm-gegen-Video-der-WKO> (abgerufen am 17. Juli 2018).

⁶ Im Hinblick auf Digitalisierung wird Deutschland im „Digital Economy and Society Index“, einem Benchmarking-Instrument der EU Kommission (2017), Nachholbedarf diagnostiziert. Es mutet wie ein Grundschulzeugnis an, wenn im Kurzreport die Ergebnisse verspricht werden: „Die Deutschen liegen bei der Internetnutzung über dem Durchschnitt und machen bei den digitalen Kompetenzen gute Fortschritte. [...] Die Deutschen zögern jedoch, sich einen schnellen Breitbandanschluss zuzulegen.“ (ebd., S. 1) Und weiter zum Unterpunkt „Humankapital“: „Immer mehr Menschen sind online und die digitalen Kompetenzen liegen gut über dem Durchschnitt.“ (ebd., S. 2)

⁷ Zur Rolle der theoretischen Figur des Humankapitals in der Hervorbringung und Universalisierung neoliberaler Subjektivitäten vgl. etwa die Arbeiten zur Gouvernementalität von Michel Foucault (2004) oder, daran anschließend, Wendy Browns „Die schlechende Revolution“ (2015).

⁸ Auf Seite 85 wird zusätzlich zu Wirtschaft und Gesellschaft der „Staat“ genannt.

Wachstums von der Digitalisierung profitieren“ sollen (BMWi 2017b, S. 4).⁹ In der Liste der „Prioritäten“ liegt „Digitale Bildung“ direkt nach „Digitalisierung der Produktion“ auf Platz sieben (BMWi 2017a, S. 1). Angeführt wird die Liste von den Zielen „Zugang und Akzeptanz digitaler Technologien für Alle“ und „Digitale Infrastruktur“ (ebd.). Die Forderung eines Internets für Alle als eine inklusive und gleichberechtigte Forderung ist insgesamt sehr präsent in all diesen Policy Papers: „individuelle Potenziale innerhalb einer inklusiven Bildung“ (KMK 2016, S. 9), „making better use of migrants’ skills“ (European Commission 2016, S. 4), „inclusive economic growth“, inklusive und unter besonderer Berücksichtigung von „underrepresented and disadvantaged groups“. Diese Gruppen werden in einer Fußnote konkretisiert und aufgezählt: „for example poorest citizens, citizens from low-density and remote areas, women and girls, persons with disabilities, seniors, indigenous peoples and other vulnerable groups“ (G20 DEMC 2017, S. 2). *Einerseits* kann dieser Impuls als lobenswerte Initiative im Sinne eines *Diversity Management* betrachtet werden (vgl. Asmussen et al. 2017, S. 105). *Andererseits* bedeuten allumfassender „Zugang und Akzeptanz digitaler Technologien für Alle“ (BMWi 2017a) bei gleichbleibenden Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt v. a. verschärften Wettbewerb der potenziellen Verkäufer*innen ihrer Arbeitskraft auf dem Markt und somit eine größere industrielle oder eben *digitalisierte* „Reservearmee“ (Marx 1890, S. 502) zu Gunsten der Unternehmer*innen-Seite und zu Ungunsten der Lohnarbeiter*innen-Rechte. Was in der „für Alle“-Formulierung nach einem Impuls der Gleichheit klingt, wird *ad absurdum* geführt, wenn angestrebt wird, zu „[e]nable all people to adapt to and excel in the digital economy and society“ (G20 DEMC, S. 13). Was ist zu erwarten, wenn alle „herausragen“ (engl.: „to excel“)? Dann geraten zunächst alle unter stärkeren Konkurrenzdruck, bevor Mechanismen der feinen und weniger feinen Unterschiede erneut greifen. In diesem Sinne ist es rein mathematisch unmöglich, dass Alle überdurchschnittliche Leistungen erbringen, wie es „normalistische Kurvenlandschaften“ (Link 2013, S. 78) als Benchmarking-Instrument nahelegen. Dass die Menschen dazu aufgerufen sind, sich (durch *Bildung*) an „the digital economy and society“

⁹ Vgl. auch die spätere Formulierung: „participation as users, employees, entrepreneurs, innovators and leaders of the global digital economy“ (G20 DEMC 2017, S. 17). Gesellschaftliche *Teilhabe* findet durch Nutzung und *Teilnahme* statt; und *Teilnahme* durch das Dasein als Arbeitnehmer*in – oder eben als Unternehmer*in und Führungskraft.

anzupassen, ist nur ein weiterer Beleg für die tragende Rationalität dieses und ähnlicher Dokumente. Bildung wird als Anpassungsleistung verstanden, nicht als offener oder im gesellschaftlichen Sinne progressiver Veränderungsprozess.

Was im Deutschen unter der Bezeichnung „Digitalministerkonferenz“ firmiert, lautet in der englischsprachigen Fassung „Digital Economy Ministerial Conference“ (G20 DEMC 2017; Hervorh. v. VD). Entsprechend unmissverständlich klingt die *Conclusio* der Beteiligten:

„We [the Ministers responsible for the digital economy; VD] also understand that all forms of education and life-long learning may need to be adjusted to take advantage of new digital technologies and to develop the skills required by the labour market.“ (ebd, S. 4)

Wir können abschließend festhalten, dass die bildungspolitische Agenda auf EU-Ebene wie in Deutschland von marktliberalen Wirtschaftsinteressen bestimmt wird. Diese stehen an einigen Stellen im Widerspruch zu humanistischen oder emanzipatorischen Auffassungen von Bildung. Das formulierte Ziel lautet das Humankapital der Gegenwart und Zukunft mit den nötigen digital Skills auszustatten, um dem Arbeitsmarkt und damit den Interessen kapitalstarker Klassen zuarbeiten zu können. Die rein neoliberale Rationalität wird durchkreuzt von der Logik nationalstaatlicher Regulierung und Zugehörigkeit, in welcher über die die nationale Volksgemeinschaft eine Gemeinschaft konstruiert wird, die antagonistische Klassenverhältnisse vergessen machen möchte. Während in der alltäglichen Konkurrenz der Arbeitskräfte nur das *Ich* gilt, wird eine tröstliche *Wir*-Folie angeboten, die durch Superiorität einen symbolischen Anteil am wirtschaftlichen Erfolg suggeriert.

4. Stellungnahmen im Stellungskrieg¹⁰

Die KMK-Strategie wurde im Mai 2016 zunächst in einer Entwurfsfassung mit der Bitte um Stellungnahmen veröffentlicht (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016). Auf diesen Aufruf reagierten zahlreiche *Stakeholder*, so auch verschiedene Fachgesellschaften und Akteure aus dem Feld der Medienpädagogik. Es muss im Folgenden berücksichtigt werden, dass sich diese jeweils auf die Entwurfsfassung beziehen, nicht aber auf das finale Ergebnis des Prozesses, d. h. das Dokument vom Dezember 2016. Eine ausführliche Untersuchung müsste die zwei Textversionen der KMK *en detail* miteinander abgleichen und *idealtier* alle Stellungnahmen, die an die KMK ergingen, in die vergleichende Analyse einbeziehen. Diese umfassende Aufgabe konnte für diesen Text nicht bewältigt werden. Stattdessen, werden ausgewählte Stellungnahmen von der Initiative Keine Bildung ohne Medien! (2016), der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (2016) und der Arbeitsgemeinschaft Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) (2016) herangezogen.

Grundsätzlich wird in allen Stellungnahmen zur KMK-Strategie begrüßt, dass ein solches Papier zur Thematik vorgelegt wurde und somit Maßnahmen im Kontext von Digitalisierung und Bildung diskutiert und angestrebt werden. Freilich werden einige Kritikpunkte formuliert, die nachfolgend im Fokus stehen. Ein zentraler Aspekt, der sich in allen Repliken wiederfindet, besteht in der Problematisierung des Bildungsbegriffs bzw. der Auffassung von Bildung, wie sie im KMK-Entwurf vertreten werden. So wird bemängelt, dass der Bildungsbegriff weitgehend vage bleibe, gegenüber dem KMK-Papier von 2012 zur Medienbildung sogar eine Verkürzung darstelle (vgl. GMK 2016, S. 5f.). Demgegenüber wird *einerseits* eingeräumt, dass die „Leitkategorie von Mündigkeit“ (ebd.) nicht ohne weiteres mit den formulierten Kompetenzdimensionen in Einklang zu bringen sei, und gefragt, ob diese Leitkategorie in ihrer herkömmlichen, aufklärerischen Gestalt aufrechterhalten werden könne. *Andererseits* ist dem Formulierungs-

¹⁰ Die martialistische Metaphorik ist an dieser Stelle Gramsci entliehen (vgl. etwa 2013, S. 77) und bezieht sich auf das kulturelle Ringen um Hegemonie auf der Ebene des erweiterten, integralen Staats.

vorschlag, ein „sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial-verantwortliches Handeln in einer durch Mediatisierung und Digitalisierung beeinflussten Welt als allgemeine Zielvorstellung“ (ebd., S. 6) nicht unmittelbar zu entnehmen, inwieweit eine Reinterpretation des Prinzips der Mündigkeit vorgenommen wird. Je nach theoretischer, weltbildlicher Grundierung können Ausdrücke wie „sachgerecht“ oder „sozialverantwortlich“ sehr verschieden interpretiert werden. So ist zumindest nicht undenkbar, dass der Bezugsrahmen für die soziale Verantwortlichkeit an den territorialen und staatsbürgerlichen Grenzen des „Standorts Deutschland“ (s. o.) gezogen wird. Anders formuliert: Ohne Fragen nach sozialer Gerechtigkeit und nach Macht- und Herrschaftsformen explizit, konkret und mit Positionierung zu stellen, bleiben diese Formulierungen ebenso unbestimmt wie die Kritik, die damit korrespondiert.¹¹

Sollte der Verweis auf die „bildungsbezogene Diskussion in Pädagogik und Medienbildung“ über ein „zeitgemäße[s] Bildungsverständnis [...]“ (ebd.) auf strukturelle bzw. transformativische Bildungstheorien anspielen (explizit genannt in KBoM! 2016, S. 2), könnte eingewandt werden, dass gerade diese formale Formulierung eines Bildungsbegriffs mit ihrem Schwerpunkt auf „Reflexivität und Orientierungswissen“ (ebd.)¹² die Frage der Normativität nur nachrangig verhandelt bzw. höchstens indirekt beantwortet (vgl. dazu Koller 2016; Dander 2018). Insofern zerfielen die Argumentation erneut in eine formal-prozedurale Auffassung von Bildung und einen Kompetenzrahmen, der die oben genannte, unbestimmt bestimmte „Zielvorstellung“ zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. GMK 2016, S. 10f.). Ähnlich argumentieren Asmussen et al. (2017, S. 106ff.), wenn sie konsequent von normativer Offenheit als normativer Setzung ausgehen. Dieses Argument lässt sich zwar bildungstheoretisch gegen Engführungen vereinfachender Kompetenzmodelle ins Feld führen. Eine solche Fassung von Bildung öffnet sich jedoch mit ihrem Diktum der „Flexibilisierung“ (Jörissen/Marotzki 2009) für die Zumutungen einer neoliberalen Subjektivität, die kaum in Widerspruch zu kreativen, flexiblen, offenen und (selbst-

¹¹ Im Orientierungsrahmen Medienpädagogik der DGfE-Sektion Medienpädagogik (2017, S. 3) wird dieser Aspekt mit drei konkreten, ethischen Prinzipien etwas deutlicher benannt: „Humanität, Weltoffenheit und Wissenschaftlichkeit“.

¹² Eine ähnliche Formulierung findet sich in der Stellungnahme der GMK, wenn „reflexive Orientierungsleistungen“ als Voraussetzung des gewünschten Handelns genannt werden.

) auszubeutenden Subjekten steht (vgl. Boltanski/Chiapello 2006; Dander/Münste-Goussar 2018; Foucault 2004).

Der Medienbegriff in der KMK-Strategie sieht sich ebenfalls heftiger Kritik ausgesetzt. Am deutlichsten wird diese in der Stellungnahme der AG Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) formuliert. So operiere der KMK-Entwurf mit einem „überholten, außerordentlich traditionalistisch orientierten Medienbegriff“ (2016, S. 1). Die Verkürzung des Digitalisierungsprozesses auf eine Änderung der Werkzeuge verkenne, dass der Prozess „als eine Transformation unserer kulturellen Infrastruktur und damit zugleich unserer gesamten Kultur aufzufassen ist.“ (ebd.) Als einzige der angeführten Stellungnahmen bringt die GfM-AG die Fundamentalkritik am KMK-Papier zum Ausdruck, indem abschließend festgehalten wird, dass diese „nicht als viable strategische Präzisierung der Vorgehensweise im Bildungssektor geeignet“ (ebd., S. 5) sei.

Abgesehen von der letzten Referenz aus dem Kontext der GfM spricht aus den Stellungnahmen die Auffassung oder Hoffnung, durch wissenschaftlich begründete Einwände die Stoßrichtung der KMK-Strategie mitbestimmen und -gestalten zu können. Die Kritik richtet sich auf verschiedene Aspekte wie unscharfe Begriffe und ihre widersprüchliche Verwendung oder die instrumentelle Verkürzung von Medienbildung. Die angebotenen Alternativen versuchen eine Reparatur durch chirurgische Eingriffe in die Taxonomien oder normativen Bestimmungen, bleiben darin aber selbst relativ vage. Offen muss bleiben, inwiefern eine KMK-Strategie Wirksamkeit entfalten kann, wenn sie im gesamten bildungspolitischen Konzert digitaler Agenden nur eine von vielen und – wie der neue Koalitionsvertrag zeigt – nicht die machtvollste Rolle spielen wird. Die (anhaltend) widersprüchliche Verfasstheit des Texts ermöglicht Bezugnahmen auf verschiedene Abschnitte und Bestimmungen und entsprechend variable Handlungsanschlüsse. Unabhängig davon, wie mit dem Dokument weitergearbeitet wird, die Bezugnahme darauf wird insofern legitimiert und autorisiert erscheinen, als der Strategie ein demokratischer Prozess vorangegangen ist und wissenschaftliche Positionen im Aushandlungsprozess berücksichtigt wurden. Wie gezeigt werden sollte, bleibt die grundlegende Matrix des Denkens, die die Strategie grundiert und die im harten Widerspruch zu jeder progressiven pädagogischen Position stehen muss, in der Diskussion beinahe unerwähnt.

5. Schlüsse

Der in diesem Text umrissene Diskurszusammenhang zu Digitalisierung und Bildung nimmt bestimmte Setzungen vor, die im Rahmen der bildungspolitischen Debatte kaum zu durchdringen sind: Digitalisierung als Prozess ist ein Faktum. Sie ist als fortschreitend und chancenreich zu begreifen. Die Gestaltungsaufgabe besteht demnach primär in der Anpassungsleistung, die Institutionen wie Individuen an sich zu vollziehen haben, und kaum darin, Kontextbedingungen zu schaffen, die den Einsatz digitaler Technologien etwa für soziale Gerechtigkeit wahrscheinlicher werden lassen. Dass gerade diese Zurichtung und Anpassungsleistung die soziokulturelle Seite von Digitalisierung *ist*, wird als solches nicht benannt. Bildungsprozesse erschöpfen sich im schlimmsten Falle also in der Flexibilisierung zu einer Wirklichkeit hin, die selbst als gesetzt begriffen und gesetzt wird. Teilhabe durch Citizenship wird, wie etwa aus Sicht der EU-Kommission, primär in der ökonomischen Sphäre gedacht. Geradezu ironisch ist diese ökonomistische Feststellung, wenn diese Aussage parallel zum Vorwurf des Ökonomismus an bestimmte marxistische Theorielinien gelesen wird. *Auf der einen Seite* (EU et al.) wird die Ökonomie als Letztbegründung verabsolutiert, um gesellschaftliches Handeln in scheinbar vernunftbasiertem Markthandeln aufgehen zu lassen und somit als natürlich und politisch unabänderlich erscheinen zu lassen. *Auf der anderen Seite* (orthodoxe marxistische Theorien) diene die Verabsolutierung genau dem Gegenteil, nämlich der Denaturalisierung des ökonomischen und politischen Status Quo mit dem Ziel der Überwindung der Produktionsverhältnisse.

Nun ließe sich mit Sonia Livingstone fragen, warum *wir* uns im Feld der Medienpädagogik und -forschung damit beschäftigen sollten:

„I wonder if we have said enough yet about why a group of scholars interested in media/digital technologies is debating the gloomy state of inequality and deprivation. Are we the right people to be discussing this—rather than, say, experts in poverty or development or inequality? I'm not saying we don't know anything about these matters, of course; merely that we also know about digital media technologies, and we haven't said much about these yet. If we were to omit the specific mention of digital and media technologies from what has been said so

far, what would be different? [...] Many still hope that, whether for reasons of rhetoric, infrastructure, or interface, knowledge and participation can be enhanced and made fairer insofar as they are newly mediated by the digital. For the most part, we have expressed doubts, drawing on a large body of evidence in support. But the doubts so far expressed, I suggest, are less related to anything digital but rather more to familiar forces of institutional inertia, social reproduction, and commercial interests.“ (Livingstone. In Bird et al. 2014, S. 1230)

Was der vorliegende Text zu argumentieren und belegen sucht, ist als indirekte Antwort auf Livingstone die unauflösbare, wechselseitige Abhängigkeit von „anything digital“ von gesamtgesellschaftlichen Wirkkräften, d. h. „social reproduction, and commercial interests“. Im Speziellen sind es die problematischen naturalisierenden Vorannahmen in den bildungspolitischen Papieren, die den Einsatzpunkt der Digitalisierung als einen technologischen und die Bildungsprogrammatisierung als eine humanistische darstellen. In der kritischen Lektüre wird hingegen deutlich, dass bereits in den Texten selbst die Widersprüchlichkeit „diametral entgegengesetzte[r] Zielvorstellungen“ (Aßmann 2017, S. 143) angelegt ist. Felicitas Macgilchrist (2017) arbeitet in ihrem Artikel über die „medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts“ die Zwischentöne dieser Papiere heraus und benennt mit „Nutzer_innen“, „Kritiker_innen“ und „Maker“ dominante Subjektfiguren sowie drei weitere, minoritäre Figuren, in denen progressive, ‚utopische‘ Potenziale aufscheinen. Durch die ideologietheoretische und -kritische Perspektive wurde eine gegenläufige Strategie verfolgt: Anhand der Betonung kapitalistischer Verwertungslogiken und ihrer Wirksamkeit in Bildungsinstitutionen und Technologieentwicklung ließen sich Aspekte der Herrschaftsförmigkeit und der Verwertungslogik im Diskurs über „digitale Bildung“ aufzeigen. Diese Vorgehensweise scheint umso dringlicher, als diese radikale gesamtgesellschaftliche Kontextualisierung – insbesondere unter Einbezug internationaler Dokumente – im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs wenig zur Sprache kommt. Der national(is-tische) Charakter der bundesdeutschen Bildungspolitik konnte nur angedeutet werden, ergänzt den genannten blinden Fleck jedoch um einen weiteren.

Wenn von Menschen, die an die Bedürfnislage einer digitalisierten Welt (besser: Wirtschaft), als „Humankapital“ die Rede ist, wird exemplarisch

deutlich, dass Digitalisierung auf den verschiedenen Ebenen des Phänomens nicht als primär technikinduzierter oder -geleiteter Prozess begriffen werden kann (so etwa Knaus et al. 2017, S. 2). Ohne die Kontextualisierung des Meta-Prozesses im Kapitalverhältnis fehlt ein grundlegendes Moment zum Verständnis des Gesamtzusammenhangs. Auf diese Weise können die ‚Claims‘ Gleichheit und Internationalisierung kaum in ihrer Widersprüchlichkeit durchdrungen werden. Die gemeinte Gleichheit besteht in der für alle geltenden Konkurrenzsituation auf dem Arbeitsmarkt, die Internationalisierung spitzt den globalisierten Wettbewerb nationaler Volkswirtschaften auf einer höheren Ebene zu. Auf beiden Ebenen spielt jegliche emanzipatorische Bewegung maximal eine randständige Rolle. Nun ist es zwar nicht illegitim, sich in bildungspolitischen Dokumenten auf Grundannahmen neoliberaler Theorie zu beziehen und das zugrunde liegende Menschen- und Weltbild als gesetzt zu betrachten. Mit theoretischen Grundannahmen erziehungswissenschaftlicher Medienforschung oder verwandter wissenschaftlicher Fachrichtungen sind diese jedoch kaum vereinbar. Aus diesem Grund sei abschließend eine Lanze dafür gebrochen, von marginalen Korrekturversuchen kommender KMK-Entwürfe abzurücken. Diese mögen dazu führen, dass die Feigenblätter eines solchen Dokuments elaborierter und kunstvoller gestaltet sind. Das *basic input/output system (BIOS)* wird durch diese Ornamente jedoch kaum angetastet, sondern ganz im Gegenteil stabilisiert. Vielleicht wären die vielen wertvollen (!) Stunden Arbeit wirksamer eingesetzt, indem *wir* (zumindest auch) als Fundamentalopposition diese grundlegenden Aspekte öffentlich artikulieren und emanzipatorische Potenziale nicht von vornherein inmitten der repressiven und ideologischen Staatsapparate aufzuspüren suchten.

Dank

Für die hilfreichen und umsichtigen Anmerkungen und Korrekturvorschläge möchte ich mich herzlich bei der Redaktion des Sammelbandes, insb. bei Christian Leineweber sowie bei der/dem mir unbekanntem Gutachter*in bedanken.

Literatur

- Althusser, Louis/Wolf, Frieder Otto (Hrsg.) (2016): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband. 2. unveränd. Aufl. (Gesammelte Schriften Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband) Hamburg.
- Althusser, Louis (2011): Widerspruch und Überdetermination. Anmerkungen für eine Untersuchung. In: Wolf, Frieder Otto (Hrsg.): Für Marx. Vollst. u. durchges. Ausg. (Gesammelte Schriften/Louis Althusser), Frankfurt a. M., S. 105-160.
- Arbeitsgemeinschaft Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM): Leschke, Rainer/Missomelius, Petra (2016): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft „Medienkultur und Bildung“ der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) zum Entwurf der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. URL: https://gfmedienwissenschaft.de/sites/gfm/files/pdf/2018-02/3961dd_70454349ca384bb5a_dcf80d784d3b5ed.pdf (Download 09.10.2018).
- Asmussen, Michael/Schröder, Christoph/Hardell, Sonja (2017): Bildung in politischen Programmen – Eine pädagogische Revision der KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen, S. 97-113.
- Abmann, Sandra (2017): Medienbildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien. URL: <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/medienkompetenzschriftenreihe/257607/medienbildungspolitische-positionen-forderungen-und-strategien> (Download 09.10.2018).
- Bird, S. Elizabeth/Couldry, Nick/Hepp, Andreas et al. (2014): Participations | Part 4: KNOWLEDGE AND EDUCATION. In: International Journal of Communication, 8, S. 27.
- BMBF/KMK (2017): DigitalPakt Schule von Bund und Ländern. Gemeinsame Erklärung. URL: http://www.cio.m-v.de/static/CIO/Inhalte/Kooperatives%20E-Government/Digitale_Schule/Dokumente/170530_Ergebnis_Eckpункte_St-AG_230517.pdf (Download 09.10.2018).
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Broschierte Ausgabe. Konstanz.
- Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2017a): Ergebnisse des G20 Digitalministerprozesses unter deutschem Vorsitz. Berlin.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2017b): G20 Digital Economy Ministerial Declaration. Shaping Digitalisation for an Interconnected World. Ministererklärung. Berlin.
- Butler, Judith (1998): Merely cultural. In: New left review, (227), S. 33-44.
- CDU/CSU/SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag.
- Dander, Valentin (2018): Medienpädagogik im Lichte | im Schatten digitaler Daten. Manteltext. In: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 1-134, doi: 10.21240/mpaed/diss.vd.01.X.
- Dander, Valentin/Münste-Goussar, Stephan (2018): Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx. In: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hrsg.) Medienkritik im digitalen Zeitalter, München: kopaed, S. 247-259.
- Dowling, Emma/van Dyk, Silke/Graefe, Stefanie (2017): Rückkehr des Hauptwiderspruchs? Anmerkungen zur aktuellen Debatte um den Erfolg der Neuen Rechten und das Versagen der „Identitätspolitik“. In: Prokla, 47 (188), S. 411-420.
- European Commission (2016): A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.
- European Commission (2017): The Digital Economy and Society Index (DESI) | Digital Single Market. Abgerufen unter <https://ec.europa.eu/digital-single-market/desi> (Download 09.10.2018).
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens (16. Aufl.). Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1978): Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Departement de Psychoanalyse der Universität Paris/Vincennes. In: Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin, S. 118-175.

- Foucault, Michel/Sennelart, Michel (Hrsg.) (2004): Geschichte der Gouvernementalität. 2. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978 - 1979. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.
- G20 Digital Economy Minister Conference (G20 DEMC) (2017): G20 Digital Economy Ministerial Declaration. Shaping Digitalisation for an Interconnected World.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (2016): Stellungnahme der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) zum Strategie-Papier der KMK „Bildung in der digitalen Welt“ (vom 27.04.2016).
- Gramsci, Antonio/Merkens, Andreas (Hrsg.) (2012): Erziehung und Bildung (2. Aufl.). Hamburg.
- Gramsci, Antonio/Becker, Florian/Candeias, Mario/Niggemann, Janek et al. (Hrsg.) (2013): Gramsci lesen. Einsteige in die Gefängnishefte. dt. Orig.-Ausg. Hamburg.
- Hall, Stuart (2010): Ideologie und Ökonomie. Marxismus ohne Gewähr (1983). In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hrsg.) Ideologie, Identität, Repräsentation (3. Aufl.) Hamburg, S. 8-33.
- Hepp, Andreas (2016): Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. In: Publizistik, 61 (3), S. 225-246, doi: 10.1007/s11616-016-0263-y.
- Heydorn, Heinz-Joachim/Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Ger- not et al. (Hrsg.) (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Studienausgabe. Wetzlar.
- Initiative Keine Bildung ohne Medien! (2016): Stellungnahme zum KMK Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung- eine Einführung. Bad Heilbrunn.
- Kappeler, Florian (2008): Die Ordnung des Wissens. Was leistet Michel Foucaults Diskursanalyse für eine kritische Gesellschaftstheorie? In: Prokla-Zeitschrift für Politische Ökonomie und Sozialistische Politik, 38 (151), S. 255-270.
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (Download: 09.10.2018).

- Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M./Tulodziecki, Gerhard (2017): Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, (00), S. 1-23, doi: 10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.) Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki, Wiesbaden, S. 149-162.
- Koneffke, Gemot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument, 54 (11), S. 389-431.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden.
- Kuhne, Frank (1998): Marx' Ideologiebegriff im Kapital. In: Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover (Hrsg.) Das automatische Subjekt bei Marx, Lüneburg, S. 9-24.
- Laclau, Ernesto (2005): On populist reason. London; New York.
- Laclau, Ernesto (2006): Ideology and post-Marxism. In: Journal of Political Ideologies, 11 (2), S. 103-114.
- Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart. Konstanz.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.) Digitalität und Selbst Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld, S. 145-168.
- Marx, Karl (1890): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals. 24. Ausg., unveränd. Nachdruck der 1. Ausgabe v. 1962; nach der vierten, von Friedrich Engels durchgesehenen und herausgegebenen Auflage. Berlin.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1958): Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In: Marx-Engels-Werke 3. Berlin, S. 9-530.

- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1972): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Marx-Engels-Werke 4. Berlin, S. 459-493.
- Missomelius, Petra (2016): Die Kultusministerkonferenz und die Medienbildung – Stellungnahmen zum KMK-Strategie-Entwurf „Bildung in der digitalen Welt“. In: Medienimpulse, (3, 2016), S. 1-4.
- Mouffe, Chantal (1979): Hegemony and ideology in Gramsci. In: Mouffe, Chantal (Hrsg.) Gramsci and Marxist Theory. London/Boston, S. 168-204.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Version 1.0 (Entwurf). Freigegeben von der 226. AK am 12.05.2016.
- Sektion Medienpädagogik, DGfE (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, (Einzelbeitrag), S. 1-7, doi: 10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X.
- Selwyn, Neil (2014): Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times. New York/London.
- Soiland, Tove (2008): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. In: querelles-net, 9 (26).
- Traue, Boris/Pfahl, Lisa/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin et al. (Hrsg.) (2014): Ideologie. DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung, Berlin.
- Williamson, Ben (2017): Big data in education. The digital future of learning, policy and practice. Thousand Oaks.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8 (2), S. 22.



Der Autor vertritt gegenwärtig die Professur für Angewandte Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Hochschule Niederrhein. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Medienpädagogische Bildungstheorie, Medienkritik, Diskurs- und Dispositivforschung, Big Data Analytics.

Kontaktadresse: valentin.dander@hs-niederrhein.de

Empfohlene Zitation:

Dander, Valentin (2018): Ideologische Aspekte von „Digitalisierung“. Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. URL: <http://www.medien-im-diskurs.de>



Inhalt steht unter einer *Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Unported-Lizenz*.
URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>