

Beiträge zur historischen und systematischen
Schulbuch- und Bildungsmedienforschung



Maik Wunder

Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien

Eine Diskursanalyse

Wunder

Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Maik Wunder

Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien

Eine Diskursanalyse

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dr. Rainer Jansen in großer Dankbarkeit gewidmet.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg unter dem Titel: „Diskursive Inskriptionen des Digitalen – Legitimierende und delegitimierende Figuren digitaler Bildungsmedien/digitaler Bildung“ als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Prof. Dr. Eva Matthes und Prof. Dr. Andrea Richter

Tag der Disputation: 10.08.2018

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Illustration Umschlagseite 1: © der Autor.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2269-5

Danksagung

Die vorliegende Arbeit stellt eine Art Zwischenstation einer wissenschaftlichen Reise dar, die im Sommersemester 2001 begann. Auf dieser Reise sind mir sehr viele Menschen begegnet, die Wegbegleitung und Inspiration waren. Denen soll nunmehr nachfolgend ein gebührender Dank zukommen.

Insbesondere für die Frühphase gilt mein Dank Prof. Dr. Wilhelm Eppler und Prof. Dr. Klaus Schulz, die mir eine Welt gezeigt haben, die weitaus größer war als das, was ich bis dato kannte. Ohne meinen einstigen Chef an der FernUniversität in Hagen, Dr. Rainer Jansen, der mittlerweile zu einem sehr guten Freund geworden ist, wäre besagte Reise zu einem vorzeitigen Ende gekommen. Ich bin ihm unendlich dankbar, für den Glauben an meine Person, die Inspirationen und das Ermuntern, abseits des Mainstreams nach Fragen und Antworten zu suchen. Ihm ist diese Arbeit gewidmet.

Ein weiterer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Eva Matthes für ihr wissenschaftliches Engagement und ihre stetige Ansprechbarkeit. Sie war mir über die letzten drei Jahre hinweg eine verlässliche Ansprechpartnerin, die mit ihrer wohlwollenden Art stets Vertrauen in das Projekt hatte und mir dadurch sehr viel Rückhalt gegeben hat.

Daneben möchte ich meinen Kolleg_innen von der FernUniversität in Hagen danken, insbesondere Dr. Eike Marten, Natascha Compes und Dr. Susanne Winnerling, deren kollegialem Mit-Sein ich sehr viel verdanke. In diesem Zusammenhang geht ein ausdrücklicher Dank an Prof. Dr. Katharina Walgenbach, die mich in der letzten Phase der Fertigstellung vom regulären Lehrbetrieb freigestellt hat. Auch möchte ich Prof. Dr. Frank Hillebrandt und Dr. Franka Schäfer danken, deren Tür immer für mich offen war.

Fernerhin möchte ich Dr. Steffen Jahn sowie Anke und Otto Langels danken, sie haben mich mit ihrem Wissen über den menschlichen Körper in einer kritischen Phase des Arbeitsprozesses hervorragend begleitet.

Neben diesen Menschen waren mir Freunde eine wichtige Begleitung auf diesem Weg. Ich danke insbesondere Stefan, Angi, Marc, Manuela, Rainer, Christoph, Maja, Tanja, Manuel, Wolfgang, Kathrin S., Kathrin A., Cornelia, Helge, Verena H., Verena T., Patrick, Carsten, Sandra, Melanie, Petra, Hannah, Thorsten, Rosa und Ella. Sie haben die vielen einsamen Stunden am Schreibtisch durch die unterschiedlichsten Arten des Gemeinsam-Seins ausgeglichen und mir dadurch viel Energie und Kraft gegeben.

Zusammenfassung

Maik Wunder geht in seiner Doktorarbeit der Frage nach, welche diskursiven Figuren digitale Bildungsmedien legitimieren bzw. delegitimieren. Den Hintergrund der Untersuchung bildet hierbei die Problematik, dass es für digitale Bildungsmedien, im Gegensatz zu traditionellen Bildungsmedien, wie z.B. gedruckten Schulbüchern, keine staatlichen Approbationsverfahren gibt.

Die Fragestellung ist von bildungspolitischer und pädagogischer Relevanz, da geprüft wird, inwieweit eine Legitimation bzw. Delegitimation von pädagogischen Maximen getragen ist, oder ob nicht Inskriptionen außerhalb des pädagogischen Feldes mit anderweitigen Implikationen diskursbestimmend sind.

Zur Beantwortung der Fragestellung untersucht der Autor mit Hilfe eines diskursanalytischen Verfahrens drei verschiedene Quellengattungen, die jeweils unterschiedliche Diskursarenen repräsentieren. Im Anschluss an die Rekonstruktion der diskursiven Figuren werden diese an Sozio-Episteme, die als diskursive Tiefenstrukturen verstanden werden können, rückgebunden. Der Verfasser arbeitet als Ergebnis der Diskursanalyse heraus, dass Legitimation und Delegitimation gleichermaßen nicht – oder nur in sehr geringem Maße, – von pädagogischen Implikationen getragen sind. Als hegemonial erweisen sich systemisch-adaptive und ökonomische Inskriptionen. Die Arbeit endet mit einem Ausblick, wie anhand der Befunde künftige Forschung, aber auch der Diskurs innerhalb der Fachdisziplin weitergeführt werden könnte.

Abstract

In his doctoral thesis, Maik Wunder explores the question of which discursive figures legitimize or delegitimize digital educational media. The background to the problem presented here is that, while traditional educational media – such as printed textbooks – undergo a process of official licensure, digital educational media do not.

The study's pertinence for educational politics and pedagogy lies in carving out whether the (legitimising and delegitimising) discourses of digital educational media are based on inscriptions of educational motives or not.

To answer this question, the author examines, by way of a discourse-analytical procedure, three different kinds of sources, each representing a different discourse arena. Following the reconstruction of the discursive figures, they are tied back to socio-epistems, which can be understood as discursive deep-structures.

As a result the author shows that both – the discursive figures of legitimation and delegitimation – are not, or only to a very small extent, based on pedagogical implications. Systematic-adaptive and economic inscriptions prove to be hegemonic. The study gives an outlook on how future research could apply these findings and makes suggestions how the discourse within the discipline could be continued.

Inhalt

1	Einleitung	11
I Theorieformierung		
2	Die Entstehung der Diskursanalyse	19
2.1	Situierung des Diskursbegriffs	19
2.2	Ferdinand de Saussure und die Begründung der neueren Diskursterminologie	21
2.3	Von Saussures Theorie zum französischen Strukturalismus	22
2.4	Der Übergang vom Strukturalismus zum Post-Strukturalismus	24
2.5	Die Epistemologie Gaston Bachelards (1884–1962)	26
2.6	Die Geburt der Diskursanalyse aus dem Geist des Post-Strukturalismus und der französischen Epistemologie Bachelards	29
3	Michel Foucault und die Diskursanalyse	32
3.1	Die Ordnung der Dinge als Vorspiel einer theoretischen und methodologischen Grundlegung der Diskursanalyse	32
3.2	Die Archäologie des Wissens als theoretischer und methodologischer Ort der Diskursanalyse	36
3.3	Diskurs bei Michel Foucault	37
3.4	Diskursanalyse als Analyse von Aussagen in ihrem Formationssystem	38
3.5	Aussagefunktionen mit ihren äquivalenten diskursiven Formationen	40
3.6	Diskursanalyse als strukturalistisches oder post-strukturalistisches Projekt	44
3.7	Französische Epistemologie von Bachelard und Foucault	46
II Methodologie und Methode		
4	Entwicklung der Diskursanalyse im deutschsprachigen Raum	51
4.1	Diskurspragmatische/enunziative Analyse von Johannes Angermüller	52
4.2	Hegemoniale Analyse nach Ernesto Laclau und Chantal Mouffe	52
4.3	Interpretative Analytik von Dreyfus und Rabinow	53
4.4	Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik nach Reiner Keller	59
5	Rainer Diaz-Bone – interpretative Analytik als post-strukturelle Analyse	62
5.1	Interpretative Analytik als Hermeneutik zweiter Ordnung	62
5.2	Interpretative Analytik als Methodologie	64
6	Interpretative Analytik als post-strukturelle Analyse und die Frage nach Methoden der Diskursanalyse	67
6.1	Sieben Schritte der interpretativen Analytik als post-strukturelle Analyse	67

III Durchführung

7	Durchführung	73
7.1	Theorieformierung und Sondierungsphase (Schritt eins und zwei)	73
7.2	Zusammenstellung des Datenkorpus (Schritt drei)	73
7.2.1	Repräsentatives Quellenmaterial für den Spezialdiskurs	73
7.2.2	Repräsentatives Quellenmaterial für den Interdiskurs	76
7.2.3	Der situative Diskurs	77
7.3	Oberflächenanalyse (Schritt vier)	84
7.4	Verdichtung: interpretative Analytik I (Schritt fünf)	85
7.5	Relationierung: interpretative Analytik II (Schritt sechs)	86
7.6	Rekonstruktion der legitimierenden und delegitimierenden Wissensordnung (Schritt sieben)	87
7.7	Der Einsatz von MaxQDA als Phänomentechnik	87

IV Präsentation der Untersuchungsergebnisse

8	Die legitimierende Figur der Spezialdiskursarena	91
8.1	Beschreibung der rekonstruierten legitimierenden Figur	91
8.2	Sozio-Episteme der zentralen diskursiven Elemente	102
8.2.1	Sozio-Episteme Schulkritik	102
8.2.2	Sozio-Episteme gesellschaftliche Notwendigkeiten	105
8.2.3	Sozio-Episteme neoliberal gefärbte Individualisierungsthese	108
9	Die delegitimierende Figur der Spezialdiskursarena	115
9.1	Beschreibung der rekonstruierten delegitimierenden Figur	115
9.2	Sozio-Episteme der zentralen diskursiven Elemente	121
9.2.1	Sozio-Episteme Ökonomisierungskritik	121
9.2.2	Sozio-Episteme digitale Spaltung	125
10	Die legitimierende Figur der Interdiskursarena	129
10.1	Beschreibung der rekonstruierten legitimierenden Figur	129
10.2	Sozio-Episteme der zentralen diskursiven Elemente	140
10.2.1	Sozio-Episteme Schulkritik	140
10.2.2	Sozio-Episteme Internationalisierung des Bildungswesens	141
11	Die delegitimierende Figur der Interdiskursarena	152
11.1	Beschreibung der rekonstruierten delegitimierenden Figur	152
11.2	Sozio-Episteme der zentralen diskursiven Elemente	159
11.2.1	Sozio-Episteme De-Humanisierung	159
11.2.2	Sozio-Episteme asymmetrische Anthropologie	163

12 Die legitimierende Figur der situativen Diskursarena	167
12.1 Beschreibung der rekonstruierten legitimierenden Figur	167
12.2 Sozio-Episteme der zentralen diskursiven Elemente	181
12.2.1 Sozio-Episteme der Quasi-Märkte vor Ort	181
12.2.2 Sozio-Episteme der Beschleunigung	182
13 Die delegitimierende Figur der situativen Diskursarena	187
13.1 Beschreibung der rekonstruierten delegitimierenden Figur	187
13.2 Sozio-Episteme der zentralen diskursiven Elemente	197
13.2.1 Sozio-Episteme der Beschleunigung	197
 V Abschließende Reflexionen	
14 Schlussbetrachtungen	203
14.1 Zusammenfassendes Fazit	203
14.2 Methodenkritik	205
14.3 Ausblick	206
 Anhang	209
Literaturverzeichnis	209
Internetquellen	228
Quellenverzeichnis	230
Abbildungsverzeichnis	234
Tabellenverzeichnis	234
Leitfragebogen	235
 Verzeichnis der diskursiven Formation mit denen diese konstituierenden Aussagekomplexen	239
I. Legitimierende diskursive Formationen der Spezialdiskursarena	239
II. Delegitimierende diskursive Formationen der Spezialdiskursarena	250
III. Diskursive Formationen der Sowohl als auch Figur der Spezialdiskursarena ..	254
IV. Legitimierende diskursive Formationen der Interdiskursarena	256
V. Delegitimierende diskursive Formationen der Interdiskursarena	266
VI. Diskursive Formationen der Sowohl als auch Figur der Interdiskursarena	272
VII. Legitimierende diskursive Formationen der situativen Diskursarena	274
VIII. Delegitimierende diskursive Formationen der situativen Diskursarena	288

Abkürzungsverzeichnis

ABM	Analoge Bildungsmedien
ASB	Analoge Schulbücher
CU	Quelle: <i>Computer + Unterricht</i>
DBM	Digitale Bildungsmedien
DZ	Quelle: <i>Die Zeit</i>
EfA	Education-for-All
GMR	Global Monitoring Report
GTR	Grafikfähiger Taschenrechner
IL	Quelle: <i>Interviews Lehrkräfte</i>
SBV	Schulbuchverlage/Schulbuchverlag
SDGs	Sustainable Development Goals
LK	Lehrkraft/Lehrkräfte

1 Einleitung

Die amtierende Bundeskanzlerin der Bundesrepublik Deutschland eröffnete die gamescom 2017 in Köln mit folgendem Satz: „Nun wissen wir ja, dass die Digitalisierung in all ihren Facetten unser Leben mehr und mehr durchdringt.“ (Merkel 2017) Diese Aussage illustriert eine von der Politik wahrgenommene zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft (Ball 2014; Becker 2013). Ablesen lässt sich diese unter anderem an der weit verbreiteten Nutzung von Smartphones, Tablets, verfügbaren Breitbandanbindungen etc. (Teschke 2018) sowie an der Transformation des Arbeitsmarktes (Banse, Busch, Thomas 2017; Schröder, Urban 2016), des Verkehrswesens (Canzler, Knie 2016), des Politischen (Hofstetter 2016; Moorstedt 2008), des öffentlichen Raumes (Hoepner, Weber, Tiemann, Welzel Dezember 2016) und des Freizeitverhaltens (Zimmermann 2016). So zeigt die Shell Jugendstudie von 2015, dass unter den Jugendlichen in Deutschland eine Online-Vollversorgung vorliegt und dass sie ca. 18,4 Stunden pro Woche online verbringen, während es 2006 weniger als 10 Stunden pro Woche waren (Shell.de 2017). Dieser Prozess lässt sich mit Hiller als medial-kultureller Wandel (Hiller 2012, S. 187ff.) beschreiben, der auch vor dem Bildungssektor und den damit verbundenen Lehr- und Lernmitteln nicht Halt macht (Dräger, Müller-Eiselt 2015; Welling, Averbek 2013, S. 198).

Eine Medientheorie für das klassische Bildungsmedium Schulbuch legte Thomas Höhne im Jahr 2003 vor. Darin arbeitet er heraus, dass Schulbücher ein Ort der Reproduktion von gesellschaftlich akzeptiertem Konsenswissen sind, da sie als staatlich approbierte Lehr- und Lernmittel entsprechendes Herrschaftswissen autorisieren und legitimieren (Höhne 2003b, S. 158). Vor dem Hintergrund, dass im Internet zahlreiche Lehr- und Lernmittel mitunter kostenlos und in unterschiedlicher Qualität bereitstehen (Fey 2015; Fey, Matthes, Neumann 2015; Neumann 2015) und die traditionellen Bildungsmedienververlage sich in einem Transformationsprozess hin zu Bildungsmediendienstleistern (Höhne 2015b, S. 15) befinden, die dem Markt digitale Produkte rund um das Verbundmedium Schulbuch anbieten (Wunder 2015b, S. 85ff.), erscheint Höhnes zentrale Kategorie der Bildungsmedien als staatlich legitimierte, sprich unter öffentlicher Kontrolle stehende Lehr- und Lernmittel fraglich. Denn digitale Bildungsmedien, die kostenlos oder kommerziell bereitgestellt werden, unterlaufen den besagten staatlichen Legitimationsprozess. Die einstige staatliche Approbationsfunktion hinsichtlich Steuerung, Bewertung und Selektion übernehmen zunehmend Lehrkräfte auf der Mikroebene (Fey, Neumann 2013, S. 63). Im Rahmen einer bundesweiten Interviewstudie mit Akteur_innen der Schulaufsicht machen Carl-Christian Fey, Eva Matthes und Dominik Neumann (Fey, Matthes, Neumann 2015) auf ein Steuerungsdilemma aufmerksam. Dabei arbeiten sie heraus, dass aus der Perspektive dieser Akteur_innengruppe die Lehrkräfte ins Zentrum von Legitimation und Delegitimation von digitalen Bildungsmedien rücken. In diesem Zusammenhang macht Dominik Petko (Petko 2012) auf die grundlegende Schwierigkeit bei der Erforschung entsprechender Einstellungen von Lehrkräften aufmerksam und kommt im Kontext seiner eigenen quantitativen Untersuchungen zu dem Schluss, dass die Fähigkeiten und Überzeugungen der Lehrperson sowie die technische Infrastruktur in der Schule zentrale Bedingungen für den Einsatz von digitalen Bildungsmedien darstellen (Petko 2012, S. 45).

Die im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung durchgeführte Studie ‚Schule digital – der Länderindikator‘ zur Nutzung von digitalen Medien an allgemeinbildenden Schulen untersuchte über drei Jahre hinweg die Einstellung von Lehrkräften zu digitalen Medien und die IT-Ausstat-

tung der Schulen im Bundesvergleich (Bos, Lorenz, Endberg, Eickelmann, Kammerl, Welling 2016; Lorenz, Bos, Endberg, Eickelmann, Grafe, Vahrenhold 2017). Wilfried Bos konstatiert im Rahmen der letzten Erhebung hierzu: „In der Nutzung digitaler Medien gibt es erfreulicherweise einen positiven Trend: Nominell mehr Lehrkräfte setzen digitale Medien mindestens wöchentlich im Unterricht ein, während der Anteil der „Nie-Nutzer“ weiter zurückgeht. Dieser Fortschritt ist und bleibt allerdings klein.“ (Deutsche Telekom Stiftung 2017, S. 9) Eine andere Studie, die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung im Jahr 2014 durchgeführt wurde, fragt nach der Wirksamkeit digitaler Medien in der Schule (Herzig 2014). Weitere Studien, etwa die Bitkom-Studie 2016, binden neben der Befragung von Lehrkräften eine Befragung von Schüler_innen zur Nutzung digitaler Medien mit ein (Bitkom 2015). Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie stellt eine Ist-Analyse zur Nutzung von freien Bildungsmaterialien (OER) für Schule, Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung an (Ebner, Köpf, Muuß-Merholz, Schön, Schön, Weichert 2015). Anhand von öffentlich zugänglichen Informationen untersucht die atene KOM GmbH, in Kooperation mit Google und Texas Instruments und unter der Schirmherrschaft der Initiative D21 e.V., zwischen 2013 und 2014 den Zustand schulischer Medienbildung in Deutschland (Wetterich, Burghardt, Rave 2014). In diesem Zusammenhang erschien im Jahr 2016 eine Sonderstudie ‚Schule digital‘, welche das Medienverhalten von Lehrkräften, Eltern und Schüler_innen untersucht und zu dem Schluss kommt:

„Die Lebenswelt fast aller SchülerInnen und vieler Lehrkräfte ist eine digitale und dennoch muss diese Realität an vielen Schultoren noch immer draußen bleiben. Die öffentliche Debatte verharrt in Deutschland im ‚Ob‘. Ob digitale Bildung sinnvoll ist, hat die deutsche Gesellschaft jedoch bereits beantwortet, indem sie zu 79 Prozent online ist, die Altersklassen von 14 bis 49 Jahren sind es sogar nahezu zu 100 Prozent.“ (Müller, Stecher, Dietrich et al. Boberach, Paul, Schmidt 2016, S. 30)

Andere Forschungen befassen sich im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien wie ICILS mit der digitalen Medienkompetenz von Schüler_innen (Bos, Eickelmann, Gerick, Goldhammer, et al. 2014).

Die vorwiegend aus dem Wirtschaftssektor stammenden bzw. von Seiten der Wirtschaft in Auftrag gegebenen oder mitfinanzierten Studien dokumentieren ein hohes Interesse von marktwirtschaftlichen Akteuren an dem Thema digitale Bildung bzw. Digitalisierung von Schule: „Privatwirtschaftliche Unternehmen entdecken ihre corporate social responsibility, indem sie staatliche Bildungseinrichtungen sponsern, diese Investitionen aber in voller Höhe steuerlich absetzen können.“ (Liesner 2011, S. 159) Daher problematisieren Fey, Matthes und Neumann, dass möglicherweise Marktlogiken bzw. Akteure eines Bildungsmedienmarktes die Steuerung der Legitimierung von digitalen Bildungsmedien übernehmen könnten (Fey, Matthes, Neumann 2015). An diese eher auf einem materialistischen Paradigma beruhende Prognose soll hier unter einer diskurstheoretischen Perspektive, die auf anderen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen beruht, angeschlossen werden. Zu prüfen ist, was aus einer solchen Perspektive im Hinblick auf das Phänomen der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien/digitaler Bildung¹ sichtbar wird.

1 Unter dem Begriff der digitalen Bildungsmedien werden digitale Lehr- und Lernmittel in ihrer ‚Doppelrolle‘ (Neumann 2015, S. 26) gefasst. So galten nach klassischen Definitionen Lehrmittel als Hilfsmittel zur Unterrichtsvorbereitung für die Lehrkraft und Lernmittel entsprechend als Materialien für die Lernenden in unterrichtlichen Situationen (Neumann 2015, S. 25). Das Gravitationsfeld, in dem beide Begriffe zusammenfallen, bildet die Unterrichtssituation, hier finden digitale Medien, die von der Lehrkraft den Schüler_innen zur Verfügung gestellt werden,

Eine an Michel Foucaults Diskurstheorie (1926–1984) orientierte Epistemologie und Ontologie sieht nicht sozioökonomische Faktoren als wirklichkeitsgenerierend und damit als entscheidend für die Legitimation und Delegitimation von digitalen Bildungsmedien/digitaler Bildung. Vielmehr wird angenommen, dass durch gesellschaftliche Wissensvorräte, die in Form von historisch bedingten ‚Macht/Wissens-Komplexen‘ (Fink-Eitel 1997, S. 80) eine diskursive Ordnung repräsentieren, entsprechende Prozesse initiiert werden. Diese diskursive Ordnung bringt dabei gleichsam Gegenstände, Akteure, Begriffe und Strategien in Form von zu rekonstruierenden diskursiven Figuren hervor. Diese wiederum, so die theoretische Vorannahme, legitimieren oder delegitimieren digitale Bildungsmedien/digitale Bildung über die Köpfe der Akteure hinweg. Das heißt, eine diskurstheoretische Forschung geht über die Mikroebene der Akteure hinaus und versucht ein Tableau in Bezug auf die vorhandene diskursive Ordnung zu zeichnen. Da entsprechende Arbeiten hierzu noch nicht vorliegen – lediglich Julia Kurig (Kurig 2015) untersucht in ihrer Diskursanalyse historische pädagogische Technikdiskurse –, sucht diese Arbeit eine Forschungslücke zu schließen, indem sie angesichts fehlender staatlicher Approbationsverfahren für diese Medien nach den legitimierenden und delegitimierenden diskursiven Figuren von DBM/digitaler Bildung fragt. Das Paradoxe hierbei ist, dass, obwohl entsprechende Verfahren fehlen, von Seiten der Politik ein verstärkter Einsatz von digitalen Medien in der Bildung gefordert wird: „Unser Bildungssystem muss die Menschen noch besser auf die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt und der Wissensgesellschaft vorbereiten und ihre Medienkompetenz stärken.“ (Deutscher Bundestag 2014, S. 28). Damit zeigt sich eine Spannung zwischen öffentlichen Forderungen und einer öffentlichen Verantwortung. In der breiten Öffentlichkeit sind hierbei durchaus Extrempositionen präsent, die von radikaler Ablehnung (Spitzer 2015) bis hin zur Stilisierung einer ‚euphorischen Heilslehre‘ (Dräger, Müller-Eiselt 2015) von digitaler Bildung/digitalen Bildungsmedien reichen. So konstatiert aus einer klinisch-neuropsychologischen Perspektive Manfred Spitzer:

„Digitale Informationstechnik kann – direkt oder indirekt – neue Krankheiten hervorrufen oder zum häufigeren Auftreten schon bekannter Krankheiten beitragen. Hier ist zuallererst Aufklärung nötig [...] Daher müssen Eltern, Erzieherinnen und Lehrer nicht nur die leeren Phrasen der Werbung als solche erkennen, sondern auch die Krankheiten, die durch die übermäßige Nutzung digitaler Medien entstehen. Und es muss klarwerden, was man vorbeugend tun kann, bevor das Kind in den sprichwörtlichen Brunnen fällt, und wie man therapeutisch vorgeht, wenn dies bereits geschehen ist.“ (Spitzer 2015, S. 25f.)

In Reaktion auf Manfred Spitzers Veröffentlichungen, insbesondere seine Publikation *Digitale Demenz* (Spitzer 2012), wurde etwa von Seiten des Landesmedienzentrums Baden-Württem-

direkt oder indirekt ihren Einsatz (nämlich dann, wenn die Lehrkraft digitale Medien zur eigenen Unterrichtsvorbereitung nutzt). Unter digitalen Lehr- und Lernmitteln werden dabei entweder Medien verstanden, die als Träger einer digitalen Materialität, wie z.B. Tablets, Laptops, Activ Board oder Computer, in Erscheinung treten, oder aber die digitalen Artefakte, die an eine entsprechende Materialität gebunden sind, wie Lernsoftware, Lernplattformen etc. (vgl. die Systematik bei Wunder (Wunder 2015), oder aber auch in konvertierter Form vorliegen, etwa als Ausdruck eines aus dem Internet bereitgestellten Arbeitsblattes, das durchaus noch von der Lehrkraft weiter digital bearbeitet werden kann.

„Lehrmittel‘, die (unverkürzt) immer als Lehr- und Lernmittel zu denken sind – seien es das Schulbuch oder digitale Lernprogramme – dienen der Planung, Initiierung, Strukturierung, Unterstützung und Evaluation unterrichtlicher Informations- und Kommunikationsprozesse. Sie nehmen somit im Unterricht eine Schlüsselrolle ein.“ (Matthes 2011, S. 1)

Da digitale Bildung nicht losgekoppelt von digitalen Bildungsmedien betrachtet werden kann, können hier beide Begriffe, auch im Sinne einer ersten Nachzeichnung eines diskursiven Tableaus zur Legitimierung und Delegitimierung, synonym verwendet werden.

berg eine vom Kultusministerium des Landes in Auftrag gegebene Stellungnahme herausgegeben. In dieser, so Spitzer, von „Steuergeldern finanzierten Schmähchrift“ (Spitzer 2015, S. 10) heißt es dann:

„Digitale, interaktive Medien öffnen die Tore zur Welt, stärken die Menschen und erweitern ihre Möglichkeiten der (Mit)Gestaltung. Wir meinen: Wer ihre positiven Eigenschaften nutzt, bereichert sein Leben in vielerlei Hinsicht, unter anderem sozial, kreativ und kommunikativ. [...] Ja mehr noch, digitale Medien sind zentral für ein gelingendes Arbeits- und Privatleben – ohne sie geht es nicht mehr.“ (Bounin, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2012, S. 1f.)

Eine noch euphorischere Auffassung zur digitalen Bildung vertreten der ehemalige Wissenschaftssenator von Hamburg und jetziges Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung, Jörg Dräger, und sein Co-Autor Ralf Müller-Eiselt, ebenfalls Stiftungsmitglied, die mit der Publikation *Die digitale Bildungsrevolution* (Dräger, Müller-Eiselt 2015) einen radikalen Wandel des Lernens prognostizieren: „Durch Digitalisierung ist Bildung für alle und personalisiertes Lernen für den Einzelnen erreichbar – und bezahlbar. [...] Bisher als unüberwindbar empfundene Hindernisse könnten bezwungen werden.“ (Dräger, Müller-Eiselt 2015, S. 40) Dagegen werden aus einer ökonomiekritischen und einem humanistischen Bildungsideal verpflichteten Bildungstradition Stimmen laut: „Der digital entmündigte Mensch ist für Demokraten und Humanisten keine Option, auch wenn es für manch einen Nutzer bequem scheint und es bereits Geschäftsmodell ist.“ (Lankau 2015a, S. 3)

Aufgrund dieser hier skizzierten heterogenen Diskurslage, dem Fehlen von staatlichen Approbationsverfahren für digitale Bildungsmedien und einer potenziellen Marktsteuerung der Legitimierung und Delegitimierung dieser Medien ist verstärkt die Erziehungswissenschaft gefragt, ihre Stimme geltend zu machen, um (weiterhin) sicherzustellen, dass insbesondere die Schule angesichts der Digitalisierung ein pädagogischer Ort bleibt, der nach pädagogischen Maximen operiert.

Daher sieht der Verfasser den Gewinn dieser Arbeit für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs in zweierlei Weise. Erhofft wird zum einen ein Mehr an Klarheit und damit auch ein Mehr an Zugriff auf den sich momentan weitestgehend der öffentlichen Kontrolle entziehenden Prozess der Legitimation und Delegitimation von digitalen Bildungsmedien. Mit diesen Befunden könnte im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften dann weitergearbeitet werden, etwa im Sinne einer Sensibilisierung für die erarbeiteten Wissensordnungen (Matthes, Heiland, Meyer, Neumann 2017). Zum anderen kann zugleich geprüft werden, inwieweit der Diskurs durch genuin erziehungswissenschaftliche Wissensvorräte getragen wird oder ob sich hier nicht anderweitige Diskurselemente als feldbestimmend erweisen und dieses damit nach eigenen Logiken umgestalten und möglicherweise erodieren.

Die Beantwortung der oben aufgeworfenen Fragestellung erfolgt nachfolgend in fünf größeren Abschnitten.

Im ersten Abschnitt, der die Kapitel zwei und drei umfasst, findet die Theorieformierung statt, die grundlegend die Arbeit anleitet. Hierzu wird im zweiten Kapitel der Diskursbegriff bzw. die Diskursanalyse im Kontext des französischen Strukturalismus, Post-Strukturalismus und der französischen Epistemologie bestimmt. Auf dieser Grundlage erfolgt im dritten Kapitel eine explizite Bezugnahme auf die Arbeiten von Michel Foucault und hier insbesondere auf sein diskurstheoretisches Werk, das im Jahr 1969 unter dem Titel *L'Archéologie du savoir* (Foucault 1969), dt. *Die Archäologie des Wissens* (Foucault 1981) erschien. Diese Schrift ist das bestimmende theoretische Werk, auf das sich bei der nachfolgenden zu entwickelnden Methodologie und Methode bezogen wird.

Der zweite Abschnitt umfasst die Kapitel vier, fünf und sechs. Im vierten Kapitel werden prominente Methodologien der Diskursanalyse skizziert und es wird resümiert, warum diese für die vorliegende Untersuchung Verwendung oder eben keine Verwendung finden. Im fünften Kapitel schließlich wird auf Basis der angestellten Resümees die von Rainer Diaz-Bone entwickelte *interpretative Analytik*, die eine Form der post-strukturalen Diskursanalyse (Diaz-Bone 2005) darstellt, als konkretes methodologisches Instrumentarium der Diskursanalyse präsentiert. Das sechste Kapitel stellt hierzu die passende Methode vor.

Der dritte Abschnitt besteht aus dem siebten Kapitel, in dem die Durchführung der Untersuchung beschrieben wird. Einen zentralen Platz nimmt dabei die begründete Erstellung des Datenkorpus ein. Dieser konstituiert sich aus drei unterschiedlichen Quellen, der Zeitschrift *Computer + Unterricht*, der Wochenzeitung *Die Zeit* und dem erhobenen Datenmaterial aus einer Interviewstudie, die mit Lehrkräften durchgeführt wurde, deren Schule plante, die gesamte Oberstufe im Schuljahr 2016/17 auf Tabletbetrieb umzustellen. Diese drei Quellen stehen jeweils für einen spezifischen Diskursraum. Diese Diskursräume repräsentieren dabei unterschiedliche Ebenen der Produktion und Reproduktion von spezifischen Wissensordnungen, die aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen als bestimmend für die Legitimation/Delegitimation von digitalen Bildungsmedien/digitaler Bildung angesehen werden.

Der vierte Abschnitt präsentiert die Befunde und Ergebnisse der durchgeführten Diskursanalyse, die im Anhang, in Form von Tabellen detailliert ausgeführt ist. Dieser Abschnitt umfasst die Kapitel acht bis dreizehn. Hierbei wird zunächst für jeden Quellenkorpus die jeweilige im Rahmen der Diskursanalyse rekonstruierte legitimierende bzw. delegitimierende Figur beschrieben. Im Anschluss daran wird die Analyse zu ihrem Ende gebracht, indem die rekonstruierten Figuren an eine oder mehrere Sozio-Episteme rückgebunden werden, die für die jeweilige Legitimation/Delegitimation von digitalen Bildungsmedien/digitaler Bildung als ‚diskursive Tiefenstrukturen‘ (Diaz-Bone 2013, S. 80) parat stehen.

Im letzten und fünften Abschnitt werden abschließende Reflexionen angestellt. Hierbei wird zunächst ein zusammenfassendes Fazit gezogen, das die Ergebnisse der Diskursanalyse bündelt, im Anschluss erfolgt eine Methodenkritik und abschließend auf Basis der Befunde ein Ausblick, an welchen Stellen weitergearbeitet werden könnte.

Die zunehmende Präsenz digitaler Bildungsmedien in schulischen Lernkontexten wirft vor dem Hintergrund fehlender staatlicher Approbationsverfahren für diese Medien die Frage auf, welche Instanzen die Legitimation – oder gegenläufig dazu die Delegitimation – besagter Medien vornehmen.

Die vorliegende Arbeit geht aus einer diskurstheoretischen Perspektive dieser Frage nach und rekonstruiert aus drei unterschiedlichen Quellen diskursive Figuren der Legitimation und Delegitimation von digitalen Bildungsmedien. Ein besonderes Augenmerk des Autors liegt hierbei darauf, in wie weit die rekonstruierten diskursiven Figuren pädagogisch motivierte Inskriptionen darstellen oder sich aus dem erziehungswissenschaftlichen Feld entfernten Positionen konstituieren.



Der Autor

Maik Wunder, geboren 1977, absolvierte an der FernUniversität in Hagen ein Bachelor Studium der Bildungswissenschaft und ein Master Studium der europäischen Geschichte und Literaturwissenschaft. Er arbeitet seit 2012 am Lehrstuhl für Bildung und Differenz an der FernUniversität in Hagen.

