

Jan-Hendrik Herbst

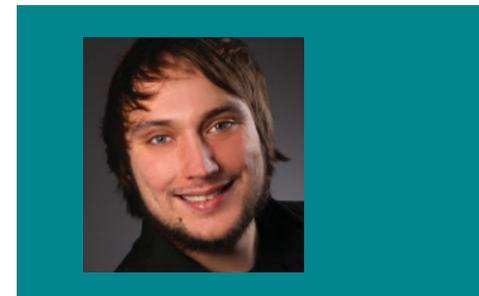
Vom Overhead-Projektor zu Big Data-Analytics?

Ideologiekritische Perspektiven auf die Digitalisierung des Religionsunterrichts

Der Autor

Jan-Hendrik Herbst, M.A., M.Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Katholisch-Theologischen Institut der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der TU Dortmund.

Jan-Hendrik Herbst, M.A., M.Ed.
Technische Universität Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de



Vom Overhead-Projektor zu Big Data-Analytics?

Ideologiekritische Perspektiven auf die Digitalisierung des Religionsunterrichts

Abstract

Digitalisierung ist in fachdidaktischen Debatten derzeit ein äußerst präsent Thema. Eine kritische Auseinandersetzung findet mit ihr dagegen nur selten auf dem Niveau grundagentheoretischer Überlegungen statt. Kritik beschränkt sich häufig auf die Nennung technologischer Ambivalenzen, ohne daraus entsprechende Konsequenzen zu ziehen. In dem Artikel werden in einem ersten Schritt die Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit einer ideologiekritischen Perspektive mit Blick auf neue Debatten in der Medienpädagogik diskutiert. Daraufhin werden zweitens religionsdidaktische Überlegungen angeführt und darüber reflektiert, wie im Religionsunterricht selbst ideologiekritische Perspektiven hinsichtlich der digitalen Welt thematisiert werden können.

Schlagworte

Ideologiekritik – Digitalisierung – religiöse Bildung – Medienpädagogik – Kritische Theorie

From Overhead Projector to Big Data Analytics?

Critical Perspectives on the Digitalization of Religious Education

Abstract

Digitalization is an extremely present topic in current didactic debates. Nevertheless, a critical discussion on the level of basic theoretical considerations rarely takes place. A critical examination of digitalization is often limited to mentioning the technological ambivalences without drawing any corresponding conclusions. In a first step, the article discusses the difficulty, possibility and necessity of ideology critique with a regard to new debates in media education. Secondly, didactic considerations are mentioned: It will be reflected how critical perspectives regarding the digital world can be addressed in religious education itself.

Keywords

critique of ideology – digitalization – religious education – media education – critical theory

„Erziehung zur Freiheit erschöpft sich für gewisse liberale Erzieher darin, die Schüler von der Wandtafel zu befreien und ihnen stattdessen Diaprojektoren zu verschaffen.“¹

Digital first. Bedenken second“ – mit diesem Slogan ist Christian Lindner für die FDP in den Bundestagswahlkampf 2017 gezogen. Dieser Slogan eignet sich möglicherweise auch als Titel, um die derzeitige Stimmung in den fachdidaktischen Debatten über Digitalisierung zu bezeichnen. Ein Beispiel dafür stellt die Hoffnung dar, Lernprozesse durch Digitalisierung zu optimieren: Indem an digitalen Geräten gelernt wird, können umfassende Daten mit *Big-Data-Analytics* erhoben werden, die zum Ausgangspunkt für individualisierte Prozessanpassungen durch Algorithmen genommen werden. Diese Hoffnung wird beispielsweise von Jörg Dräger und Ralph Müller-Eiselt artikuliert, die Mitarbeiter der Bertelsmann Stiftung sind. Im Zentrum steht dabei Big-Data-Analytics, darauf basierende Software

„beobachtet und speichert minutiös, was, wie und in welchem Tempo ein Schüler lernt. Jede Reaktion des Nutzers, jeder Mausklick und jeder Tastenanschlag, jede richtige und jede falsche Antwort, jeder Seitenaufruf und jeder Abbruch wird erfasst. [...] Diese Daten werden analysiert und zur Optimierung der persönlichen Lernwege genutzt.“²

An solchen Entwicklungen wird zwar Kritik geäußert, zum Beispiel von der *Gesellschaft für Bildung und Wissen* oder vom *Institut für Theologie und Politik*, diese scheint jedoch zu marginal zu sein, um der unaufhaltsam erscheinenden Digitalisierungswelle etwas entgegenzusetzen. Dabei gerät aus dem Blick, dass Bildung so auf technische Fertigkeiten reduziert wird, diffizile Machtmechanismen und Subjektivierungsweisen wirksam werden und insgesamt eine Ökonomisierung der Schule stattfindet. Aus diesem Grund halte ich es für wichtig, eine ideologiekritische Perspektive einzunehmen. In einem ersten Schritt werden dafür wissenschaftstheoretische Überlegungen ausgeführt, in denen die Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen dieses Anliegens religionspädagogisch diskutiert werden. Daraufhin werden religionsdidaktische Implikationen aus dieser Diskussion dargestellt.

1 FREIRE, Paulo: Eine Welt, in: SCHREINER, Peter u.a. (Hg.): Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung, Münster: Waxmann 2007, 89–105, 95. Für den Hinweis auf dieses Zitat danke ich Simone Horstmann. Für konstruktive Rückmeldungen zum Artikel danke ich Valentin Dander, Bernhard Dressler, Madeline Stratmann und Gregor Taxacher.

2 DRÄGER, Jörg / MÜLLER-EISELT, Ralph: Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können, Gütersloh: Deutsche Verlags-Anstalt 2015, 24. Die Autoren zitieren hier Jose Ferreira, dessen Start-up-Unternehmen Knewton im Bildungsbereich tätig ist. Vgl. z.B. auch MAYER-SCHÖNBERGER, Viktor / CUKIER, Kenneth: Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung, München: Redline 2014.

1. Religionspädagogische Überlegungen zur Digitalisierung des RUs: Was meint eine ideologiekritische Perspektive?

Das Eingangsbeispiel hat bereits angedeutet, dass unterschiedliche AkteurInnen von einer digitalen Bildungsrevolution ausgehen, die auch den RU betreffen soll. Zugleich wirkt dieser gegenwärtig noch verhältnismäßig antiquiert. Während beispielsweise im Mathematikunterricht mit Programmen wie Geogebra in Tablet-Klassen gearbeitet wird, stellt im RU der Overheadprojektor noch häufig das mediale Nonplusultra dar. Einerseits erhöht diese Ungleichzeitigkeit den öffentlich forcierten Handlungs- und Erneuerungsdruck, weil der nötige Entwicklungssprung vom Overhead-Projektor zu Big Data-Analytics enorm ist. Andererseits eröffnet diese Situation auch Möglichkeiten kritischer Positionen, wie im Folgenden sichtbar wird.

1.1 Fit für die Zukunft? Religionspädagogische Ideologiekritik – häufig erwähnt, immer abwägend!

Dräger und Müller-Eiselt sehen in der Digitalisierung von Schule eine Notwendigkeit. Auch für den RU wird dies öffentlich betont. Beispielsweise möchte Detlev Bierbaum, Oberkirchenrat der Bayrischen Landeskirche, durch eine „Digitalisierungs-Offensive“ den RU „fit für die Zukunft“³ machen. Eine solche Perspektive ist zwar präsent, in der RP finden sich aber auch kritische Stimmen, wie an der Einleitung eines jüngst erschienenen Sammelbandes zur Thematik deutlich wird.

„Denn der häufig zu hörende Vorbehalt vor digitalisierter Bildung ist ernst zu nehmen: Die Nutzung digitaler Medien im Schulunterricht, d.h. Lernen *mit* digitalen Medien und Lernen *über* digitale Medien, folge einem *Diktat global agierender Ökonomie* und ihrer strategischen Rekrutierung von Arbeitskräften, die für die Leistungsgesellschaft digital fit gemacht werden sollen.“⁴

Charakteristisch für diese Kritik ist, dass sie erwähnt wird, aber nicht systematisch und ohne gesellschaftstheoretische Grundlegung erfolgt. Darüber hinaus fällt auf, dass in der RP eine abwägende Haltung präferiert wird. Extrempositionen werden vermieden und grundlegende Kritik an der Digitalisierung wird zum Teil als Kulturpessimismus abgewiesen.⁵ Manfred L. Pirner, einer der Experten religionspädagogischer Medienbildung, hebt beispielsweise *Chancen* und *Risi-*

3 STAFFEN-QUANDT, Daniel: Oberkirchenrat Bierbaum wirbt für digitalen RU, 3. Februar 2018, in: <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/landessynode/menschen/oberkirchenrat-bierbaum-wirbt-fuer-digitalen-RU> [abgerufen am 14.03.2019].

4 NORD, Ilona: Einleitung, in: DIES. / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 11, Kursivsetzung J.H.

5 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Kritisch nutzen statt verteufeln. Die Ambivalenzen der digitalen Medienkultur als ethische und pädagogische Herausforderung: Hinweise für eine evangelische Medienbildung, in: EKD / GEP (Hg.): Kommunikation des Evangeliums in der digitalen Gesellschaft. Lesebuch zur Tagung der EKD-Synode vom 9. bis 12. November 2014 in Dresden, 65-68, online unter www.ekd.de/download/synode2014-lesebuch.pdf [abgerufen am 14.03.2019].

ken der Digitalisierung gleichermaßen hervor.⁶ Auch Bernhard Grümme grenzt sich bewusst von „einer manichäisch zugespitzten Defizitorientierung“⁷ ab. Und Stefan Altmeyer problematisiert „eine bloße negative Kulturkritik“⁸. Besonders auffällig ist dabei die Rolle des Psychiaters Manfred Spitzer, der in vielen Darstellungen als Kontrastpunkt dient.⁹ Eine solche Positionierung ist erst einmal nachvollziehbar, intuitiv plausibel und wirkmächtig – sie überzeugt, weil sie kritische Perspektiven artikuliert, aber nicht einseitig zuspitzt.¹⁰

Allerdings provoziert eine solche abwägende Position die Frage, ob sie dem skizzierten Erneuerungsdruck etwas entgegenzusetzen hat und ihre Kritik letztlich gesellschaftspolitisch nicht zahnlos bleiben muss. Denn auch wenn religionspädagogisch expressis verbis der Rahmen von Digitalisierung als *Diktat global agierender Ökonomie* problematisiert wird, müssen daraus entsprechende Konsequenzen gezogen werden, um zu verstehen, was genau damit gemeint ist und welche Position RP in diesem Zusammenhang einnimmt. Zudem sollte zwischen kulturpessimistischen und gesellschaftskritischen Ansätzen unterschieden werden, um mit der Abgrenzungsbewegung nicht auch relevante Theorieressourcen abzuschneiden. Aber warum braucht es heute überhaupt eine ideologiekritische Perspektive?

1.2 Unaufhaltsam Zukunft? Zur Notwendigkeit einer ideologiekritischen Perspektive auf den RU

Der Tenor von Dräger und Müller-Eiselt ist eindeutig: Die digitale Bildungsrevolution ist unaufhaltsam, sie „hat bereits begonnen und wird nicht aufzuhalten sein. [...] Skepsis oder gar Ablehnung werden den Wandel nicht stoppen.“¹¹ Gerade aufgrund solcher Positionen hält der Pädagoge Markus Rieger-Ladich eine ideologiekritische Perspektive für nötig. Mit dieser lässt sich problematisieren, dass „technisch-ökonomische Veränderungen als schicksalhaft geschildert und damit der öffentlichen Auseinandersetzung entzogen werden.“¹²

6 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Mediale Bildung, in: WireLex 2016 [abgerufen am 14.03.2019].

7 GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg: Herder 2019, 46.

8 ALTMAYER, Stefan: Theologische Subjektorientierung im elektronischen Panoptikum, in: International Journal of Practical Theology 14 (2011) 238–258, 251

9 Vgl. SPITZER, Manfred: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, München 2014. Die Rolle von Umberto Eco ist diesbezüglich sicherlich nicht zu unterschätzen, der sich gleichermaßen von „Apokalyptikern“ und „Integrierten“ abgrenzt (vgl. Eco, Umberto: Apokalyptiker und Integrierte: Zur kritischen Kritik der Massenkultur, Frankfurt a.M.: Fischer-Wissenschaft 1978).

10 Grümme warnt z.B. gleichzeitig auch vor einer möglichen „Schwächung von Wahrnehmungskompetenz“ oder gar von „Gefahren für Demokratie und den Menschen“ durch die Digitalisierung (GRÜMME 2019 [Anm. 7], 46).

11 DRÄGER / MÜLLER-EISELT 2015 [Anm. 2], 7.

12 RIEGER-LADICH, Markus: Achselschweiß und Mundgeruch. Ideologiekritik nach Marx, in: ethik und gesellschaft 1 (2018) 15.

Die Notwendigkeit dieser Perspektive ergibt sich besonders daraus, dass sich der RU nur dann als legitimer Bestandteil der öffentlichen Schule rechtfertigen lässt, wenn – wie Rudolf Englert festhält – als begründungstheoretischer „Referenzrahmen“¹³ ein anspruchsvoller und kritischer Bildungsbegriff zugrunde gelegt werden kann. Ein solcher wird durch die digitale Bildungsrevolution jedoch (tendenziell) untergraben. Rieger-Ladich begründet dies mit dem Konzept des „Solutionismus“, das der Publizist Evgeny Morozov entwickelt hat. Demnach gehe es darum, für alle sozialen Probleme möglichst einfache und schnelle Lösungen mittels technologischer Entwicklungen zu generieren. Aufwändige politische Willensbildungsprozesse stehen einer solchen Perspektive ebenso diametral gegenüber wie komplexe und reflexive Bildungsvorstellungen.¹⁴ Wird Bildung so auf operationalisierbare und digital überprüfbare Kompetenzen reduziert, drängt sich folglich die Frage nach der Zukunft des RUs auf. So könnte religiöse Bildung ggf. als legitimer Bestandteil der Schule auf dem Spiel stehen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit, auch grundsätzliche Kritik an der Digitalisierung des RUs zu äußern. Allerdings besteht die Problematik, auf welcher wissenschaftstheoretischen Grundlagen dies gelingen soll: Hat sich die dafür zumeist in Anschlag gebrachte Kritische Theorie nicht als überholt erwiesen?

1.3 Ohne Zukunft? Zur Schwierigkeit der religionspädagogischen Adaption der Kritischen Theorie heute

In einer ideologiekritischen Perspektivierung wird die Digitalisierung mit ökonomischen oder politischen Transformationsprozessen in einen gesellschaftstheoretischen Gesamtzusammenhang gebracht. In den 1960er und 1970er Jahren war die Kritische Theorie der Frankfurter Schule die zentrale Instanz für diese Vermittlungsleistung, sowohl in der Medienpädagogik als auch in der RP. Der Rückgriff auf diese kann jedoch nicht mehr gänzlich ungebrochen erfolgen, wie sich mit dem Religionspädagogen Manfred L. Pirner verdeutlichen lässt. Dieser moniert einige Schwierigkeiten und Probleme, die das zentrale *Theorem der Kulturindustrie* betreffen.

Drei Kritikpunkte lassen sich dabei besonders hervorheben, die sich als Vorwurf von *Ökonomismus*, *Subjektvergessenheit* und *Natur-Kultur-Dichotomie* bezeich-

13 ENGLERT, Rudolf: Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der RP gegenwärtig zu kurz kommt, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 158 (2010) 123–131, 127.

14 Vgl. RIEGER-LADICH 2018 [ANM. 12], 15. Dräger und Müller-Eiselt halten „das Optimieren von Lernwegen“ für eine ausreichende Legitimation, um eine „gigantische Datensammlung [zu] rechtfertigen“ (DRÄGER / MÜLLER-EISELT 2015 [Anm. 2], 26) – auch wenn sie das Problem der *informationellen Selbstbestimmung* thematisieren.

nen lassen. Der Ökonomismusvorwurf beruht auf dem Verdacht, dass die Frankfurter einer „noch stark traditionellen Sicht“¹⁵ folgen, dem sog. Basis-Überbau-Modell, nach der die ökonomische Basis den kulturellen Überbau bestimmt. Daraus resultiert ein unterkomplexer Kulturbegriff, der heute „weiter und dynamischer“¹⁶ aufzufassen ist. Darüber hinaus werden die Subjekte als „passive Rezipient/inn/en“¹⁷ konzeptualisiert, als Teil einer anonymen und pauschal diskreditierten Masse, „der Gleichförmigkeit, Passivität und Dummheit unterstellt wurde“¹⁸. Dabei werde die manipulative Wirkung von Medien einfach vorausgesetzt, ohne das Rezeptionsverhalten oder die unterstellte „geradezu magische[n] Wirkung der Medien und ihrer Inhalte“¹⁹ noch einmal selbst empirisch zu überprüfen. Eng mit diesem Punkt zusammen hängt das Problem einer Kultur-Natur-Dichotomie: Pirner stellt als implizite anthropologische Grundannahme fest, „dass der Mensch [...] auseinander dividiert wird in einen animalisch-ursprünglichen Teil, der als lebensfeindlich abzulehnen ist, und in einen kulturell ‚gebildeten‘ Teil, der allein als lebens- und gesellschaftsförderlich gilt.“²⁰ Hochkultur und „niedere Instinkte“, das „Animalische“²¹ werden einander gegenübergestellt. Rettung werde allein von einem „elitäre[n] Kulturbegriff (und damit eine Abwertung des ‚massenmedial‘ vermittelten ‚Populären‘ in einer deutlich kulturpessimistischen Haltung)“²² erhofft. Damit liege der Kritischen Theorie auch ein negatives Menschenbild zugrunde.²³

Entgegen dieser Probleme lässt sich heute jedoch, gerade im angelsächsischen Bereich, eine erneute Aufmerksamkeit für das Theorem der Kulturindustrie entdecken, was damit zusammenhängt, dass auch digitale Medien für den Erfolg rechtspopulistischer Bewegungen verantwortlich gemacht werden.²⁴ So bleibt auch Pirner bei der angeführten Kritik nicht stehen und arbeitet positive Impulse

15 PIRNER, Manfred L.: Medienkritik jenseits der Kritischen Theorie, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 6 (2004) 1–6, 2. Der Beitrag wurde ebenso veröffentlicht in: NIESYTO, Horst / RATH Matthias / SOWA, Hubert (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder, München: kopaed 2006, 101–108.

16 EBD., 2.

17 EBD.

18 EBD.

19 EBD., 1.

20 EBD., 3.

21 EBD.

22 EBD., 2.

23 Vgl. EBD., 2. Eine Diskussion von Piners Kritikpunkten kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Es scheint mir jedoch redlich zu sein, auf das letztlich positive Menschenbild der Kritischen Theorie und auch auf spätere Theorieentwicklungen hinzuweisen (vgl. WINTER, Rainer: Die Macht der Kulturindustrie im Spätkapitalismus. Von Adorno/Horkheimer zu den Cultural Studies, in: BITTLINGMAYER, Uwe / DEMIROVIC, Alex / FREYTAG, Tatjana: Handbuch Kritische Theorie, Wiesbaden: Springer 2018, 1–21, 9–11).

24 Vgl. ROSS, Alex: The Frankfurt School Knew Trump Was Coming, in: The New Yorker (05.12.2016). Beiträge im angelsächsischen Raum finden sich beispielsweise bei Christian Fuchs, Douglas Kellner, Peter Gordon oder Jeremiah Morelock.

der Kritischen Theorie für eine medienweltorientierte RP heraus.²⁵ Erstens problematisieren die Frankfurter eine Ökonomisierung der Lebenswelt, zweitens eine *idealistische* Überschätzung der Subjekte und drittens die *implizite Normativität von Wissenschaft*. So ordnet Pirner den „vorgebrachte[n] Verdacht, der Kapitalismus und das symbiotisch mit ihm verbundene Mediensystem stellten eine Art Totalitarismus dar“²⁶, als eine weiterhin wichtige gesellschaftstheoretische Zeitdiagnose ein, die „gerade angesichts der neoliberalen ökonomischen Tendenzen neu zu überprüfen“²⁷ wäre. Darüber hinaus wird in der Kritischen Theorie die zentrale Bedeutung von Vergesellschaftung thematisiert, sodass die Subjekte als zutiefst sozial präformiert gedacht werden. Diese Annahme ist für eine subjektorientierte RP, wie sie auch von Pirner vertreten wird,²⁸ ein wichtiges kritisches Korrektiv: „Nach wie vor bleibt also die Frage, was die Medien mit den Menschen machen, eine wichtige, ergänzende und korrigierende zur Frage, was die Menschen mit den Medien machen.“²⁹ Drittens ist Wissenschaft im Denkhorizont der Kritischen Theorie immer schon normativ imprägniert. Die eigene Positionierung gilt es zu reflektieren und offenzulegen. Aus dieser Perspektive resultiert die Haltung engagierter Wissenschaft, die auch politische Interventionen nicht scheut. Dazu hält Pirner fest: „Grundsätzlich ist m. E. trotz aller Problematik ein nach Normen und Werten fragender gesellschaftlicher Diskurs, wie ihn die Vertreter der Frankfurter Schule geführt haben, einer normativen Abstinenz [...] vorzuziehen.“³⁰

Aus den Ambivalenzen der Kritischen Theorie ergibt sich jedoch die offene Frage, auf welcher gesellschaftstheoretischen Grundlage eine ideologiekritische Perspektive heute möglich ist und welche Rolle die Kritische Theorie dabei noch spielen kann.

1.4 Zurück in die Zukunft? Zur Möglichkeit ideologiekritischer Perspektiven nach der Kritischen Theorie

Pirners Ansatz ist es, die Kritische Theorie durch einen Bezug auf die Cultural Studies zu ergänzen und beides kritisch miteinander zu vermitteln.³¹ Dieser Weg erscheint mir auch deshalb sinnvoll, weil er mit gegenwärtigen Versuchen in der

25 Vgl. auch PIRNER, Manfred L.: Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten RP am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evg. Publizistik 2001, 81.

26 PIRNER 2004 [Anm. 15], 2.

27 EBD.

28 Vgl. PIRNER 2001 [Anm. 25], 295–301.

29 PIRNER 2004 [Anm. 15], 2.

30 EBD., 2.

31 Vgl. EBD., 1–2.

Medienpädagogik konvergiert. Dort wird angeknüpft an die Anfänge der Medienpädagogik, die in den 1960er und 1970er Jahren eine kritisch-emanzipatorische Ausrichtung besaß.³² In diesem Sinne formuliert Valentin Dander, dass gesellschaftskritische Theoriebezüge „von der Müllhalde der Geschichte [...] zurück in den medienpädagogischen Theoriekanon zu holen [sind]: ‚Back to the Future‘.“³³ Dieses Programm entfaltet er, um die „Vernachlässigung“³⁴ und den „Mangel“³⁵ an ideologiekritischen Perspektiven zu kompensieren. Er berücksichtigt allerdings, wie andere auch, neue Theoriezusammenhänge und vermittelt diese mit der Kritischen Theorie. So bezieht er sich auf poststrukturalistische Reformulierungen kritischer Gesellschaftstheorie, z.B. bei Judith Butler oder Michel Foucault.

In der Aufnahme von Pirners Theorieangebot und Danders medienpädagogischen Impulsen ließe sich also für einen religionspädagogischen Anschluss an *kritische Theorien im Plural* plädieren, an eine heterogene Tradition gesellschaftskritischer und emanzipationsorientierter Ansätze, die sich nicht auf die Kritische Theorie aus Frankfurt beschränken lässt, aber doch nicht auf diese verzichten kann. Theorieentwürfe von Pierre Bourdieu, Michel Foucault oder Stuart Hall werden ergänzend adaptiert und der Kritischen Theorie werden Cultural, Governmentality, Postcolonial oder Gender Studies an die Seite gestellt. Ein solcher disparater Traditionszusammenhang wird in Deutschland erst in jüngerer Zeit vermehrt wahrgenommen, im angelsächsischen Bereich firmiert er unter Begriffen wie „Critical Theory“³⁶ oder „Radical Philosophy“³⁷. Auch wenn sicherlich die Gefahr eines eklektizistischen Vorgehens besteht, zeigen die vielfältigen grundlagentheoretischen Arbeiten dazu die Möglichkeit dieses Weges auf.³⁸ Ein solcher Theoriebezug könnte die RP auch davor bewahren, ihre kritische Spitze abzubrechen, die gerade im Umgang mit der Digitalisierung existenziell erscheint.

32 Vgl. NIESYTO, Horst: Themenschwerpunkte in aktuellen medienpädagogischen Diskussionen, in: NORD, Ilona / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 180–199, 181.

33 DANDER, Valentin: Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik. „Subjekt“, „Bildung“ und „Medien*Kritik“ im Lichte | im Schatten digitaler Daten. Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades im Fach Erziehungswissenschaft, Köln: 2018, 7.

34 EBD., 65.

35 EBD., 6.

36 Vgl. SIM, Stuart (Hg.): The Edinburgh Companion to Critical Theory, Edinburgh: University Press 2016. WAKE, Paul / MALPAS, Simon (Hg.): The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory, New York: Routledge 2013. DEUTSCHER, Penelope / LAFONT, Cristina (Hg.): Critical Theory in Critical Times: Transforming the Global Political and Economic Order, New York City: Columbia University Press, 2017.

37 KAUTZER, Chad: Radical Philosophy: An Introduction, New York: Routledge 2015.

38 Neuere Beiträge zu diesem Themenfeld, in denen beispielsweise die Kritische Theorie und die Cultural Studies kritisch miteinander vermittelt werden, finden sich beispielsweise bei Rainer Winter oder Gerhard Schweppenhäuser. Pädagogische Perspektiven bieten die Entwürfe von Henry A. Giroux. Besonders weiterführend sind zwei Publikationen (vgl. BITTLINGMAYER, Uwe / DEMIROVIC, Alex / FREYTAG, Tatjana: Handbuch Kritische Theorie, Wiesbaden: Springer 2016–2018. WINTER, Rainer / ZIMA, Peter V. (Hg.): Kritische Theorie heute, Bielefeld: Transcript 2007).

1.5 Wissenschaftstheoretische Abschlussreflexionen: Drei exemplarische Konsequenzen

Eine Bezugnahme auf kritische Theorien führt zu mindestens drei Konsequenzen. *Erstens* könnte die Digitalisierung des RUs grundlegend kritisiert werden, ohne einfach kulturpessimistische Argumentationsmuster zu bedienen. Aufgrund der abwägenden Kritik bleiben religionspädagogische Beiträge teilweise blind gegenüber den enormen Schwierigkeiten der Digitalisierung.³⁹ Religionspädagogische Überlegungen auf der Basis elaborierter gesellschaftstheoretischer Analysen könnten den vermeintlich notwendigen Entwicklungen jedoch etwas entgegensetzen. Wenn Stefan Altmeyer Recht hat, dass aufgrund machtförmiger Elemente der Digitalisierung nicht nur das ideologiekritische Denkvermögen der SchülerInnen, sondern auch ihre „Widerstandskraft [...] [zu] stärken“⁴⁰ wäre, stellt sich die Frage: Müssten nicht auch ReligionspädagogInnen gegenüber den problematischen Entwicklungen mehr Widerständigkeit entwickeln? Und was bedeuten diese Überlegungen für die Aus- und Weiterbildung von ReligionslehrerInnen?

Zweitens wäre der Begriff ‚Medienkritik‘ so zu spezifizieren, dass er nicht auf die UserInnen und ihre Kompetenzen reduziert wird. Gesellschaftstheoretisch lässt sich nicht davon absehen, dass Digitalisierung in einem bestimmten Rahmen stattfindet, der sich beispielsweise mit dem zeitdiagnostischen Begriff „High-Tech-Kapitalismus“⁴¹ des Philosophen Wolfgang Fritz Haug bezeichnen ließe. Haug verwendet diesen Begriff, um hervorzuheben, wie wichtig die Digitalisierung für neue Formen ökonomischer Ausbeutung ist. Durch die „nahezu absolute Komprimierung von Zeit und Raum im Bereich der Produktion“⁴² werde eine Flexibilisierung von Arbeitskraft gefördert, deren Auswirkungen sich in allen Bereichen des Sozialen finden lassen, auch in der Schule.⁴³ Nur im Horizont einer kritischen Medienpädagogik lässt sich demnach darüber nachdenken, „wie wir verhindern können, dass das Internet zum Herrschaftsinstrument wird, das einigen wenigen die Macht gibt, Milliarden von Menschen auszubeuten.“⁴⁴

39 Multiple Problemkomplexe der Digitalisierung, die beispielsweise der Politikdidaktiker Wolfgang Sander herausarbeitet, werden in neueren Publikationen (z.B. KatBI 3/2018; ZPT 3/2018) kaum aufgegriffen und im größeren Zusammenhang problematisiert. Vgl. SANDER, Wolfgang: Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung, in: GLOE, Markus / OEFTERING, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn, Baden-Baden: Nomos 2017, 131–145.

40 ALTMAYER, Stefan: Theologische Subjektorientierung im elektronischen Panoptikum, in: International Journal of Practical Theology 14 (2011) 238–258, 257.

41 HAUG, Wolfgang F.: Hightech-Kapitalismus in der Großen Krise, Hamburg: Argument 2012.

42 GEITZHAUS, Philipp: Christ_innen, Soziale Bewegungen und das Prinzip Kirche. Solidarische Subjektwerdung im High-Tech-Kapitalismus, in: DERS. / LIS, Julia / RAMMINGER, Michael: Auf den Spuren einer Kirche der Armen. Zukunft und Orte befreienden Christentums, Münster: edition ITP-kompass, 2017, 142.

43 Vgl. EBD.

44 Jaron Lanier zitiert nach NORD 2017 [Anm. 4], 12.

Drittens ist die Bedeutung von Subjektivierungspraktiken durch Digitalisierung als wichtiger Analysegegenstand religionspädagogischer Ideologiekritik zu nennen. So fordert Dander dazu auf, die „Subjektivierungseffekte“⁴⁵ zu untersuchen. Damit geht es nicht nur darum, zu untersuchen, was die Menschen mit den Medien machen und vice versa, sondern auch zu fragen: „Wie machen die Medien Menschen?“⁴⁶ Besonders dieser dritte Punkt wird im Folgenden hinsichtlich seiner religionsdidaktischen Folgerungen beleuchtet.

2. Religionsdidaktische Überlegungen zur Digitalisierung des RUs: Was lässt sich von einer ideologiekritischen Perspektive für die unterrichtspraktische Ebene lernen?

Auf der Ebene der Religionsdidaktik stellt sich nun die Frage, welcher konkrete Mehrwert einer solchen Ideologiekritik entspringt. Ähnlich wie Wolfgang Sander in der Politikdidaktik halte ich es an dieser Stelle für sinnvoll, Medien nicht als Mittel der Unterrichtsgestaltung, sondern als dessen Gegenstand in den Blick zu nehmen, weil sie so „nicht in erster Linie als Aufforderung zur medientechnischen Aufrüstung [...] oder gar zur ‚Schulung‘ des Umgangs mit der jeweils neuesten Technik“⁴⁷ verstanden werden. Vielmehr sollte Digitalisierung als ein relevantes gesellschaftspolitisches Thema im Unterricht reflektiert und über dessen Gestaltung in einer demokratischen Gesellschaft nachgedacht werden, wobei auch theologische Impulse bedeutsam sein können – wie im Folgenden zu zeigen ist.

2.1 Subjektkritik und digitales Panoptikum: Das Prinzip der potenziellen Sichtbarkeit

Das Eingangsbeispiel von *Big-Data-Analytics* zeigt bereits, dass das Thema Sichtbarkeit neue Virulenz gewinnt. Am Beispiel des panoptischen Prinzips, einer 1787 von Jeremy Bentham entwickelten und dann von Michel Foucault aufgegriffenen Machtform, lässt sich ein erstes Beispiel für einen möglichen Gegenstand im RU nennen. Das Panoptikum lässt sich als ein Gedankenmodell für asymmetrische Überwachung bezeichnen.⁴⁸ Ursprünglich wurde mit dem Begriff eine bestimmte Gefängnis-konzeption bezeichnet, in der die Insassen in Einzelzellen voneinander isoliert festgehalten werden. Die Gefängniszellen sind dabei

45 DANDER, Valentin / MÜNTE-GOUSSAR, Stephan: Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx, in: NIESYTO, Horst / MOSER, Heinz (Hg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter, München: kopaed 2018.

46 EBD.

47 SANDER 2017 [Anm. 39], 145.

48 Vgl. BENTHAM, Jeremy: Das Panoptikum, Berlin: Matthes & Seitz 2013.

kreisförmig angelegt. In der Mitte des Zellenkreises befindet sich ein großer Wachturm, von dem in jede einzelne Zelle geschaut werden kann. Zugleich lässt sich jedoch aus den einzelnen Zellen nicht in den Wachturm blicken.⁴⁹ Das Panoptikum beruht auf „Disziplinarmacht“, die sich durchsetzt, „indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. [...] Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen“⁵⁰, die seine Wirkung perpetuiert. Diese Erfindung versprach eine Humanisierung und Effizienzsteigerung des Strafvollzugs.⁵¹ Im Wachturm reichte eine Person aus, um hunderte von Häftlingen zu überwachen, weil diese sich durch die fehlende Einsicht in den Turm *potenziell* überwacht fühlen mussten. Die *mögliche* Sichtbarkeit fördert das erwartete Verhalten und normiert das Verhalten der Einzelnen. Foucaults Überlegungen werden nun häufig auf die digitale Welt übertragen.⁵² Es gibt verschiedene Möglichkeiten, dieses adäquat im Unterricht zu thematisieren.⁵³

Dave Eggers Roman „The Circle“ (2017) beinhaltet eine digitale Dystopie. Die Hauptfigur, eine 24-jährige Frau namens Mae, kommt durch die Hilfe ihrer Freundin Annie zum „Circle“, einem Unternehmen, das in naher Zukunft die Rolle von Google, Facebook und Twitter übernommen hat. In diesem wird u.a. eine Technologie entwickelt, die es ermöglicht, dass weltweit kleine, preiswerte Kameras von Privatpersonen angebracht werden, die ihre Bilder via Satellit übermitteln. Mae erklärt sich bereit dazu, eine solche Kamera um ihren Hals zu tragen und ihr gesamtes Leben online zu präsentieren. Es gibt nur zwei Situationen, in denen sie die Kamera abschalten darf: Beim Toiletten-Gang und beim Schlafen. Die SchülerInnen könnten vor diesem Hintergrund darüber diskutieren, inwiefern sie den häufig genannten Satz „Wer nichts zu verbergen hat, hat auch nichts zu befürchten?“ tatsächlich befürworten. Mit dem panoptischen Prinzip könnte ein *sozialer Mechanismus*, der sich hinter dem Rücken der AkteurInnen abspielt, als Deutungsmöglichkeit in das Unterrichtsgeschehen eingespielt und auf dessen

49 Vgl. FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976.

50 EBD., 241.

51 Vgl. EBD., 260, 267.

52 Hervorzuheben sind beispielsweise die Arbeiten von Byung-Chul Han.

53 Einige dieser Ideen sind aus der Arbeit in meinem Referendariat in Hamm entstanden und zum Teil durch Materialien der FachleiterInnen Jörg Feldmann und Gabriele Otten inspiriert.

Plausibilität geprüft werden.⁵⁴ Natürlich stellt sich im RU die Frage nach dem „Beitrag [...] christliche[r] Traditionen“⁵⁵. Das Prinzip des Panoptikums ließe sich vergleichen mit der religiösen Vorstellung eines Gottes, der alles sieht und wahrnimmt. Diese Vorstellung war lange prägend für religiöse Sozialisation. Ihre repressiven Wirkungen können reflektiert und mit der heutigen Situation in einem digitalen Panoptikum verglichen werden.

Ergänzend zu den bisherigen Überlegungen nimmt der Religionspädagoge Stefan Altmeyer nicht nur Foucaults „Disziplinar-Panoptikum“ auf, sondern – mit dem Soziologen Ronald Hitzler – auch das „Kuriositäten-Panoptikum“.⁵⁶ Damit geraten die digitalen Selbstinszenierungspraktiken in den Blick,⁵⁷ die sich vor der Hintergrundfolie christlicher Anthropologie ideologiekritisch analysieren ließen. Die Provokation des christlichen Menschenbildes liegt in der digitalen Welt zum einen in der Sündenvorstellung. „Menschliche Optimierungs- oder Perfektionierungsvorstellungen sind diesbezüglich immer zum Scheitern verurteilt, woran auch eine noch so umfassende (digitale) Selbstvermessung oder -darstellung nichts ändern kann.“⁵⁸ Zudem ist zweitens auch „die unbedingte Zusage der Gnade Gottes eine Provokation“⁵⁹ – gerade in Zeiten, in denen soziale Anerkennung durch „Likes“ und „Views“ einem rasanten Wandel ausgesetzt ist.

54 Vgl. z.B. DANDER, Valentin: Die Kunst des Reg(istr)ierens mit Big Data. Ein Versuch über Digitale Selbstverteidigung und Aktive Medienarbeit mit Daten, in: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 4 (2014) 1–13. Dieses Prinzip lässt sich im Unterricht gut durch eine Situation veranschaulichen, die manche SchülerInnen aus eigener Erfahrung bereits kennen: LehrerInnen setzen sich manchmal bei einer Klausurkorrektur nicht nach vorne, sondern nach hinten in den Klassenraum. So können sie alle SchülerInnen überblicken, ohne dass diese die Lehrperson sehen können. Auch in der realen Welt gibt es Artefakte wie diese Kamera bereits. Exemplarisch genannt werden kann die Homepage *Rotten Neighbor*, auf der man die Nachbarschaft öffentlich bewerten kann. Andere mögliche Diskussionsgegenstände könnten Gesichtserkennungssoftware, „Smart-Home“ oder „Gaydar“ sein. Zwei Forscher am MIT haben in einer Studie mit dem Namen „Gaydar“ aufgezeigt, dass Facebook anhand einer Analyse des sozialen Umfelds die sexuelle Orientierung der NutzerInnen mit ziemlich großer Wahrscheinlichkeit richtig bestimmen kann, obwohl diese nicht angegeben ist.

55 NORD 2017 [Anm. 4], 11.

56 ALTMAYER 2011 [Anm. 8], 24–246.

57 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Techniken des Selbst. Religionspädagogische Anthropologie im Zeichen digitaler Virtualisierung, in: SCHLAG, Thomas / SIMOJOKI, Henrik (Hg.): Mensch – Religion – Bildung. RP in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 397–407. Praktisch anknüpfen ließe sich beispielsweise an die inszenierte Facebook-Reise der niederländischen Studentin Zilla van den Born und die empörte Reaktion ihres Umfelds. Alternativ könnte man sich auch auf die Folge „Let’s go start up: Content Park“ aus dem NEO MAGAZIN ROYALE beziehen.

58 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, RP in pluraler Gesellschaft, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 227–232, 231.

59 EBD., 231. Die Religionspädagogin Viera Pirker nimmt ebenfalls theologisch-anthropologische Perspektiven auf die Digitalisierung in den Blick. Sie hebt dabei u.a. die christliche Bedeutung des *Geheimnischarakters menschlicher Existenz* hervor, der kritisch gegenüber den Authentizitätsforderungen der digitalen Welt positioniert werden kann. Vgl. PIRKER, Viera (2019): Das Geheimnis im Digitalen. Anthropologie und Ekklesiologie im Zeitalter von Big Data und Künstlicher Intelligenz, in: Stimmen der Zeit 144 (2) 133–141, 140. Darüber hinaus lässt sich als weiterführender theologisch-kritischer Zugang zur Digitalität das *christliche Leibverständnis* thematisieren. Der Theologe Klaus Müller spricht diesbezüglich gar von einer „Cyberattacke auf den Leib“ (MÜLLER, Klaus: Glauben – Fragen – Denken. III. Selbstbeziehung und Gottesfrage, Münster: Aschendorff 2010, 197), die beispielsweise dort stattfindet, wo „die Physis des Körpers als Rohmaterial betrachtet [...] wird“ (EBD., 203).

2.2 Mythenkritik und digitale Machbarkeitsvorstellungen: Transhumanismus und Verschwörungstheorien

Der Theologe Linus Hauser hat ein umfassendes Werk zum Thema „Neomythos“⁶⁰ vorgelegt. Darunter versteht er Erzählungen, die die irdische Überschreitung der radikalen Endlichkeit menschlicher Existenz für möglich halten⁶¹ und häufig im Zusammenhang mit technologischem Fortschritt stehen.⁶² An zwei Beispielen lässt sich verdeutlichen, inwiefern dieser Begriff zu einem spannenden Analysewerkzeug für das Thema „Digitalisierung“ im RU werden kann: An Transhumanismus und Verschwörungstheorien.

Wenn die Frage nach den AkteurlInnen im digitalen Panoptikum aufkommt, ist das Silicon Valley der zentrale Bezugspunkt, bei dem der „Verheißungscharakter“⁶³ deutlich wird, der mit Digitalisierungsversprechen einher geht. Der Theologe Ralph Charbonnier exemplifiziert dies an der Weltanschauung des „Transhumanismus“⁶⁴, einer säkularisierten Variante religiöser Weltdeutung. Paradigmatisch für diese steht das Werk „Menschheit 2.0“ vom Google-Chefentwickler Ray Kurzweil.⁶⁵ Dieser artikuliert nicht nur „Erwartungen an eine innerweltliche Verbesserung der Lebensbedingungen durch technologischen Fortschritt“,⁶⁶ sondern „quasi-religiöse Hoffnungen und Erlösungsphantasien auf eine leidfreie und gerechte Welt ohne Arbeit und Anstrengung, auf ein ewiges Leben oder sogar auf neuartige, sich unabhängig vom Menschen reproduzierende menschliche Wesen“⁶⁷. Charbonnier fordert daher die Revitalisierung von „Götzenkritik“, mit der „quasi-religiöse Übersteigerungen der Erwartungen an Digitalisierung zu dekonstruieren“⁶⁸ wären.

Ein äußerst virulentes Thema im Zusammenhang mit digitalen Neomythen stellen Verschwörungstheorien dar. Michael Butter, der ein europäisches For-

60 HAUSER, Linus: Kritik der neomythischen Vernunft: Die Fiktionen der Science auf dem Wege in das 21. Jahrhundert, Paderborn: Schöningh 2016. Für eine Kurzfassung vgl. HAUSER, Linus: Neomythen. Formen des Religiösen in der Moderne, in: MÜLLER, Stefan / SANDER Wolfgang (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim: Beltz 2018, 34–46.

61 Vgl. HAUSER 2016 [Anm. 60], 17.

62 Vgl. EBD., 27.

63 SESINK, Werner: Eine kritische Bildungstheorie der Medien, in: MAROTZKI, Winfried / MEDER, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer 2014, 11–44, 12.

64 Vgl. CHARBONNIER, Ralph: Digitalisierung: Theologische Selbstklärungen und Gegenwartsinterpretationen. Eine Skizze, in: ZPT 70 (2018) 238–250. HAUSER 2016 [Anm. 60], 526–531. GRÜMME 2019 [Anm. 7], 47–48. Der Versuch, einen *spezifisch theologischen Beitrag* zum interdisziplinären Diskurs über „Transhumanismus“ zu leisten, lässt sich etwa dem folgenden Band entnehmen: GÖCKE, Benedikt Paul / MEIER-HAMIDI, Frank (Hg.): Designobjekt Mensch. Der Transhumanismus auf dem Prüfstand, Freiburg im Breisgau: Herder 2018.

65 Vgl. KURZWEIL, Ray: Menschheit 2.0. Die Singularität naht, Berlin: Lola Books ²2014.

66 CHARBONNIER 2018 [Anm. 64], 249.

67 EBD., 249.

68 EBD.

schungsprojekt zu dieser Thematik leitet, weist darauf hin, dass „media literacy“ notwendig ist, um zwischen „konspirationistischen und nichtkonspirationistischen Erklärungen zu unterscheiden.“⁶⁹ Dafür spielen digitale Medien und deren Kritik eine zentrale Rolle.⁷⁰ Es gelte ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, „dass die Ergebnisse unserer Google-Suchen und unser Newsfeed bei Facebook nicht die Realität, sondern zu einem erheblichen Teil unsere persönlichen Präferenzen abbilden“⁷¹. Dabei gilt es im RU besonders die theologische Dimension von Verschwörungstheorien herauszuarbeiten und sie z.B. als eine säkularisierte Vorstellung des in der Wirklichkeit präsenten Bösen zu dechiffrieren.

2.3 Medienkritik als Entfremdungskritik: Kirchliche Positionen zur digitalen Welt

Abschließend ließen sich im RU auch kirchliche Perspektiven auf die digitale Welt diskutieren. Besonders Papst Franziskus nachsynodales Schreiben zur Jugendsynode bietet sich dabei an – aufgrund des Kontextes, er bezieht sich auf das Abschlussdokument der Jugendsynode und damit auf den (selbst-)kritischen Blick junger Menschen sowie der prägnanten Bezugnahme auf die Thematik.⁷² In dem Schreiben artikuliert der Papst mit einem kritischen Impetus ein Bewusstsein für die umfassenden Veränderungen durch Digitalisierung.⁷³ Franziskus erkennt in *Fake News* und *Filterblasen* eine eminente Gefahr für die Demokratie.⁷⁴ Das Internet sei „auch ein Ort der Einsamkeit, Manipulation, Ausbeutung und Gewalt, die sich im Extremfall im Dark Web manifestieren.“⁷⁵ Dabei warnt er vor digitaler Entfremdung, sozialer Isolation und der Unterbindung „echter zwischenmenschlicher Beziehungen“⁷⁶. Die bereits angeklungenen ökonomiekritischen Perspektiven klingen ebenso durch.⁷⁷ Seine Befürchtung hinsichtlich

69 BUTTER, Michael: „Nichts ist, wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2018, 229.

70 Vgl. EBD., 230.

71 EBD.

72 Vgl. FRANZISKUS: Christus Vivit. Nachsynodales apostolisches Schreiben zur Jugendsynode (2019). Darüber hinaus können natürlich auch weitere kirchliche Positionen zur Digitalisierung thematisiert werden. Vgl. z.B. SEKRETARIAT DER DBK (Hg.): Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft. Ein medienethisches Impulspapier, Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2011.

73 Auch wenn er mögliche Vorzüge des Internets erwähnt und beispielsweise den mittlerweile verstorbenen italienischen Jugendlichen Carlo Acutis positiv hervorhebt, der mit Mitteln der digitalen Welt eucharistische Wunder auflistete.

74 Vgl. EBD., 24.

75 Abschlussdokument nach Franziskus 2019 [Anm. 72], 60.

76 EBD.

77 Vgl. EBD. Grundsätzlich geht es bei den kirchlichen Positionen zur Digitalisierung um Fragen, die die *katholische Soziallehre* betreffen. Ergänzt werden können diese durch die wissenschaftliche Perspektive der *christlichen Sozialethik*. Besonders die Arbeiten vom Medienethiker Alexander Filipović können dabei hervorgehoben werden. Vgl. z.B. KOSKA, Christopher / FILIPOVIĆ, Alexander: Gestaltungsfragen der Digitalität. Zu den sozialetischen Herausforderungen von künstlicher Intelligenz, Big Data und Virtualität, in: BERGOLD, Ralph / SAUTERMEISTER, Jochen / SCHRÖDER, André (Hg.): Dem Wandel eine menschliche Gestalt geben. Sozialetische Perspektiven für die Gesellschaft von morgen, Freiburg: Herder 2017, 173–191.

einer Gewissensmanipulation konvergiert zum Teil mit den machtanalytischen Überlegungen im digitalen Panoptikum.

3. Fazit: Von der Medienkompetenz zur Medienkritik?

Dieser Aufsatz stellt ein Plädoyer für eine ideologiekritische Perspektive auf die Digitalisierung des RUs dar. Hervorgehoben wurde, dass grundlegende Medienkritik nötig ist, Digitalisierung nicht als Naturereignis missverstanden werden darf sowie der soziale Rahmen der digitalen Welt gesellschaftstheoretisch analysiert werden sollte. Am Beispiel inhaltlicher Unterrichtsschwerpunkte sollte das religionsdidaktische Potenzial einer solchen Perspektive verdeutlicht werden.

Der Grundimpuls dieses Aufsatzes ähnelt damit einer Forderung des Politikdidaktikers Wolfgang Sander, der für eine „notwendige [...] Änderung der Blickrichtung ‚von der Medienkompetenz zur Medienkritik‘“⁷⁸ plädiert.⁷⁹ Wenn ich dies hier aufgreife, meine ich damit, dass Medienkritik nicht auf eine individuelle Kompetenz reduziert werden darf, weil auch die strukturellen „Bedingungen [...], welche die Subjektwerdung von Menschen blockieren“⁸⁰, kritisch in den Blick zu nehmen sind. Diese Bedingungen der digitalen Welt zu betrachten ist zentral, weil Untersuchungen zur Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche zum Ergebnis kommen, dass deren persönliche Identitätsentwicklung durch fremde Entscheidungen (z.B. von ProgrammiererInnen) eingeschränkt wird.⁸¹ In einer solchen Situation müsste Medienkompetenz als ein Teilaspekt von Medienkritik angesehen werden – und nicht umgekehrt.

Dies gilt es auch in Bezug auf die *Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften* zu berücksichtigen. Gerade in der Auseinandersetzung mit der Digitalisierung des Religionsunterrichts wird die von Bernhard Grümme festgestellte Problematik deutlich, dass die politische Dimension der Religionspädagogik in den bisher diskutierten Kompetenz- und Professionalitätsmodellen nur eine geringe Aufmerksamkeit erfährt. Dementgegen sollten auch Religionslehrkräfte an einer „ideologie- und institutionenkritische[n] Metakompetenz für das eigene professionelle

78 SANDER 2017 [Anm. 39], 145.

79 Zur weiteren Schärfung einer ideologiekritischen Perspektive ließe sich dabei an Manfred L. Pirner anschließen, der den Begriff der „Medienkritik“ theologisch zuspitzt und in vier Typen differenziert, in „Kapitalismuskritik“, „Religionskritik“, „Entmythologisierung“ und „Sozialkritik“ (vgl. PIRNER 2004 [Anm. 15], 3–5).

80 ENGLERT 2010 [Anm. 13], 128.

81 Vgl. GARDNER, Howard / DAVIS, Katie: The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World, New Haven und London: Yale University Press 2013, 60.

Selbst⁸² arbeiten und in Bezug auf die Digitalisierung von Lebenswelt und Schule entfalten können.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass Ideologiekritik immer auch reflexiv auf eigene Aporien reflektieren sollte. Problematisch ist, wenn im Unterricht „die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus“⁸³ abgewertet werden, weil dies „zur Reproduktion von sozialer Benachteiligung und Ungleichheit“⁸⁴ beitragen kann. Im Horizont einer solchen reflexiven Selbstvergewisserung scheint mir eine ideologiekritische Perspektive eine Bereicherung für die religionspädagogische Theoriebildung zu sein.

82 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahmen – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 100. Zur Profilierung einer solchen Kompetenz könnte an die gesellschaftssensiblen Ansätze religionspädagogischer LehrerInnen-Ausbildung angeschlossen werden, die Grümme primär rollen- bzw. habitustheoretisch verortet (vgl. EBD. 96–100).

83 NIESYTO, Horst: Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule, in: PIRNER, Manfred L. / PFEIFFER, Wolfgang / UPHUES, Rainer (Hg.), Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, München: kopaed 2013, 15–37, 26.

84 EBD.