
Jahrbuch Medienpädagogik 17:
Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt
Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann,
Patrick Bettinger und Karsten D. Wolf

Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU

Maike Altenrath, Christian Helbig und Sandra Hofhues

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit diskurs- und machtpolitisch hervorgerufenen Deutungshoheiten in Bezug auf Forschung zu und über Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. Er gründet auf der Annahme, dass Forschungs- und Wissenschaftssysteme seit geraumer Zeit in enger Abhängigkeit zu Förderprogrammen stehen, welche auf unterschiedlichen politischen Ebenen als so genannte Förderinstrumente diverser Bildungsbereiche und der Wissenschaft selbst fungieren (sollen). Bei empirischer Betrachtung werden Deutungshoheiten infolge dieser Hinwendung zu und gleichzeitigen Abwendung von Begriffen und Konzepten sichtbar – nicht nur im Zusammenhang mit Diskursen um Digitalisierung und Bildung. Folge sind die (Über-)Betonung einzelner Konzepte und die zurückhaltende Repräsentation anderer, was für die Medienpädagogik qualifikatorische Engfassungen bedeutet, die auf empirischer Basis sowie vor dem Hintergrund präsender Konzepte zu zeigen sind.



Prerogative of interpretation: Digitisation and education in programmes and funding guidelines of Germany and the EU

Abstract

This article is concerned with the prerogative of interpretation in relation to digitisation and education in the programmes and funding guidelines of Germany and the EU that has been created by political discourse and power. It is based on the assumption that the research and science system have for some time been closely dependent on funding programmes, which (should) function at different political levels as so-called funding instruments of various educational sectors and of science itself. On empirical observation, this turning towards and simultaneous rejection of terms and concepts makes prerogative of interpretation visible - not only in connection with discourses on digitisation and education. The consequence is the (over-)emphasis on individual concepts and the restrained representation of others, which means qualification narrowness for media education, which must be shown on an empirical basis and against the background of present concepts.

1. Medienpädagogik unter Gesichtspunkten jeweiliger Förderpolitik(en)¹

Wie die meisten Forschungsbereiche ist auch die medienpädagogische Forschung von Drittmitteln beeinflusst. Waren in den 1960er und frühen 1970er Jahren beispielsweise Universitäten weitestgehend durch Bund und Länder vollfinanziert, hat sich die Forschungspolitik in Deutschland zu einer wettbewerblich orientierten Antrags- und Projektförderung entwickelt. Die Veränderungen im universitären und akademischen System sind inzwischen folgenreich: Die Zunahme von Wettbewerb und Befristung lässt sich ebenso konstatieren wie die externe Steuerung und Regulation der Wissenschaft (z.B. Münch 2006; 2009; Ricken 2009; Zierer 2011).

Seither stehen Programmatiken und Förderrichtlinien in reziprotem Verhältnis: Mit Programmatiken sind solche Dokumente gemeint,

1 Die vorliegende Analyse stellt ein Teilergebnis des durch das Grimme Forschungskolleg der Universität zu Köln sowie des Grimme Instituts geförderte Projekt «Profession – Organisation – Digitalisierung» (PODium) dar.

die Positionen der Sprecherinnen und -sprecher zum Ausdruck bringen, indem sich ein gesellschaftspolitischer Akteur – gefragt oder ungefragt – schriftlich in den öffentlichen Diskurs einbringt. Sie stammen sowohl aus der Politik als auch von anderen Personen oder Personengruppen, die gesellschaftspolitische Lobbyarbeit betreiben und sich durch bestimmte Aussagen zu einzelnen Themen positionieren. Diese Thematisierungsstrategie (einführend Neidhardt 1994) zielt darauf ab, Themensetzungen zu erreichen und schliesslich politische Entscheidungen (in-)direkt zu beeinflussen. Mit Förderrichtlinien sind demgegenüber öffentliche Ausschreibungen politischer Trägereinrichtungen (z.B. Ministerien) näher definiert (Bundeshaushaltsordnung, §44), die zu Forschung in projekt- und anwendungsorientierter Form z.B. zu Digitalisierung und Bildung aufrufen. Anders als Förderungen durch grundlagenorientierte Forschungseinrichtungen (z.B. Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) knüpft die thematische Schwerpunktsetzung hier per definitionem an politische, nicht zwingend an innerwissenschaftliche Diskurse an.

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene programmatische Papiere und Förderrichtlinien von politischen Einrichtungen veröffentlicht, die das Verständnis wettbewerblich orientierter Forschung und anwendungsorientierter (Praxis-)Gestaltung in der Medienpädagogik forcieren. Sie tragen innerhalb Deutschlands sowie in der EU zum Diskurs bei, in dem Medienpädagogik nicht nur explizit angesprochen ist; sie eröffnen auch in der Medienpädagogik den «neuen Modus (in) der Wissensproduktion» (Gibbons, Limoges, und Nowotny 1995), indem u.a. die Öffnung von Wissenschaft gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen an Wissenschaft an Relevanz gewinnt. Zugleich stehen Disziplinen wie die Medienpädagogik und wissenschaftsbezogene Organisationen vor der Anforderung, nach aussen und gegenüber anderen Bildungsbereichen ein Profil auszubilden (Niesyto 2017, 22) und sich gleichzeitig inter- und transdisziplinär auszurichten. So hat die empirisch orientierte Medienpädagogik seit ihrer Genese ein breites Spektrum theoretischer und methodischer Ansätze diskutiert und mit Blick auf ihre Gegenstände kritisch reflektiert (z.B. Zillien 2009; Vollbrecht und Wegener 2010; Hartung et al. 2014; Niesyto

2017).² Darüber hinaus machte die Medienpädagogik auf ihren fachwissenschaftlichen Tagungen Methodenvielfalt, -angemessenheit und -offenheit für Entwicklungen selbst zum Gegenstand im eigenen Professionalisierungsprozess.

Zusammen mit dem generellen Wandel der Universitäten (z.B. Hofhues 2019) stellen sich damit grundlegende Fragen, die das universitäre und akademische System ebenso betreffen wie die Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft. Demnach ist danach zu fragen, inwieweit dem disziplinenbezogenen Erkenntnisinteresse in einer geänderten Wissenschaftsumgebung nachgegangen werden kann und Medienpädagogik als diversifiziert sowie reich an theoretischen, konzeptionellen und empirischen Zugriffen in gegenwärtigen Programmatiken und Förderprogrammen repräsentiert wird. So antizipierte Ricken bereits 2009 einen folgenreichen Wandel für erziehungswissenschaftliche Forschung, indem er kritisch darauf verwies, dass

«eine ausschließlich auf intrinsisches Erkenntnisstreben gestützte Autonomieorientierung zugunsten einer heteronomen Organisation der Wissenschaft auf der Basis externer Anreize, Kontrollen und Sanktionen aufgegeben [worden sei].» (Ricken 2009, 198).³

Entsprechende Mechanismen machen auch vor der Medienpädagogik nicht halt. Für diese Annahme bilden einerseits solche Begriffe unseren Ausgangspunkt, die medienpädagogische Bezüge in Programmatiken und Förderrichtlinien repräsentieren und an innerwissenschaftliche Diskurse erinnern (z.B. Medienbildung, Medienkompetenz) oder mit gesellschaftspolitisch aktuellen Begriffen (z.B. Digitalisierung) auf einen legitimierenden

2 Zum Gegenstand des Beitrags gehört der Rekurs auf das Dagstuhl-Dreieck (Gesellschaft für Informatik e.V. 2016) oder das Frankfurt Dreieck (Brinda et al. 2018) nicht, aber sie fallen sicherlich in eine Zeit, in der medienpädagogische Themen i.w.S. an Relevanz erlangen und den Umgang mit der (politischen) Situation ein- oder gar erfordern.

3 Im Beitrag ist nicht genügend Raum, diese grundlegenden Veränderungen im Betrieb Wissenschaft systematisch und in dieser Hinsicht lückenlos nachzuzeichnen. Gleichwohl sind die Betrachtungen in ihrer Historizität für medienpädagogische Forschung in und zur Digitalisierung und Bildung wesentlich. Sie helfen unter anderem, um sich im Folgenden überhaupt der (Forschungs-) Frage anzunähern, welche Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen in den hier fokussierten Dokumenten eingelagert sind.

Denk- und Bezugsrahmen im öffentlichen Diskurs verweisen. Dabei folgen wir der Annahme, die Ricken im Anschluss an die Beschreibung des qualitativen Wandels von Wissenschaft mit Blick auf Macht- und Subjektivierungseffekte der Exzellenzinitiative formuliert hat: Er konnte zeigen, dass sich disziplinexterne Begriffe in Diskursen von Forschungs- und Wissenschaft durchsetzen und zu Prozessen der Machtbildung und -verschiebung führ(t)en (ebd., 203). Wie im Falle der Digitalisierung seien damit verknüpft «diskursive Effekte des Sagbaren und Nicht(mehr)sagbaren [...], so dass (und weil) Verteilungskämpfe immer mit Legitimationskämpfen und -prozeduren einhergehen» (ebd.). Für die Medienpädagogik lassen sich solche Durchsetzungsprozesse am Begriff der Medienbildung beschreiben. In diesem Zusammenhang hält Moser (2015) fest, dass

«[...] insbesondere die Konzeptualisierung der Medienbildung mit ihrem Rückgriff auf die Tradition der deutschen Bildungsdebatte ausserhalb des deutschsprachigen Raums fremd bleibt und auf wenig Verständnis stösst» (ebd., 22f.).

Wohl wissend, dass wir auf diese Weise auch jenen Begriffen Deutung verleihen, die zuvor in der Medienpädagogik nicht präsent waren oder sie durch ihre pragmatische Indienstnahme anders konturiert werden (z.B. Kammerl 2016, 142), gehen wir ihnen in unserer Analyse systematisch nach und beziehen zugleich Überlegungen zu zyklischen Veränderungen von Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen in gesellschaftlichen Diskussionen um Bildung und (digitale) Technologien ein. Vor diesem Hintergrund wird im anschliessenden Kapitel 2 zunächst das methodische Vorgehen im Kontext unserer Analyse der Programmatiken um Digitalisierung und (Medien-)Bildung vorgestellt. Das Kapitel umfasst auch die zugrundeliegende Samplingstrategie, die im Anhang weiterführend hinsichtlich der Textcorpora dokumentiert ist. Eine Auswertung schliesst sich an (Kapitel 3). Im Fazit wird der titelgebende Begriff «Deutungshoheit(en)» aufgenommen. Es werden einerseits Engfassungen medienpädagogischer Forschung unter Bedingungen der Drittmittelfinanzierung aufgeführt, andererseits Konsequenzen für die Medienpädagogik als Disziplin abgeleitet, die ihrerseits diskursiv in der Medienpädagogik zu bearbeiten wären (Kapitel 4).

2. Methodisches Vorgehen und Samplingstrategie

Der Beitrag geht der übergeordneten Frage nach, welche Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen in politischen Dokumenten um Digitalisierung und Bildung aus medienpädagogischer Sicht eingelagert sind. In diesem Sinne sind alle Dokumente von Interesse, die einerseits als Programmatik und andererseits als so genannte Förderrichtlinie zu verstehen sind, indem sie Zielsetzungen in Politik und Gesellschaft fixieren und im Diskurs ausdifferenzieren.⁴ Auf der Ebene des Expliziten und Gesagten gehen wir dann dem Gesamtzusammenhang mit folgender Forschungsfrage empirisch nach: *Auf welche Art und Weise wird Medienpädagogik in Dokumenten (Programmatiken, Förderrichtlinien) zu Digitalisierung und Bildung thematisiert?*

Werden Anforderungen an die systematische Recherche in einem Forschungsvorhaben wie diesem virulent, ist zusätzlich zu erwähnen, dass gerade die Erfassung und Erhebung politischer Dokumente anspruchsvoll ist und allenfalls in Ansätzen einem systematischen Review nachkommt, wie dies in Bezug auf empirische Befunde genutzt wird (z.B. in der Medizin Gough et al. 2012; in der empirischen Bildungsforschung jüngst Zawacki-Richter et al. 2020). Politische Dokumente stehen zwar öffentlich zur Verfügung, ihre Auffindbarkeit ist dennoch nicht ausnahmslos gewährleistet. Beide Dokumentformen sind z.B. in Literaturdatenbanken kaum oder gar nicht katalogisiert. Es fehlen zudem Metadatenstandards, auf denen eine bibliothekarische Recherche basieren würde. So erweist sich bereits eine systematische Suche im Internet als umfangreicheres Unterfangen, das sich forschungspraktisch weder ‚einfach‘ noch unmittelbar technisch (z.B. mit neuronalen Netzen oder Mining-Verfahren) lösen lässt. Als forschungsökonomische Samplingstrategie haben wir uns daher für ein Schneeballverfahren entschieden. Dabei folgen wir Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 184f.), wonach eine angemessene Erschließung von Feld und Gegenstand über mehrere Zugänge bzw. Eingangssamplings erfolgt. Diese Samplingstrategie eignet sich dann, wenn keine brauchbare empirische Grundlage zur Verfügung steht, die unmittelbar oder gar umfassend

4 Es wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass Programmatiken und Förderrichtlinien dem (aktuellen) politischen Diskurs entsprechen.

recherchiert werden kann, um sie anschliessend etwa einer Dokumenten- oder Inhaltsanalyse zu unterziehen.⁵

Zunächst wurden daher Dokumente recherchiert, die Suchbegriffen wie «Lernen», «Bildung», «digital» in Titel oder Text entsprachen oder bereits als ‚einschlägig‘ im Vorfeld festgehalten werden konnten. Des Weiteren wurde auf den Internetseiten der Europäischen Union (EU) und der deutschen Bundesministerien recherchiert sowie Querverweisen in einzelnen Dokumenten nachgegangen. Den sprachlichen Barrieren wurde weitgehend gegenstandsbezogen begegnet: Sofern vorliegend, wurden deutschsprachige Übersetzungen z.B. europäischer Dokumente genutzt. Andernfalls wurden englischsprachige Begriffe recherchiert und in ihrer übersetzten Form zugrunde gelegt.⁶ Auf diese Weise wurden unterschiedliche Dokumente identifiziert, deren Textteile anschliessend einer tiefergehenden Auswertung unterzogen wurden (siehe unten). Kriterium für den Einbezug bzw. Ausschluss einzelner Dokumente oder der Stellen in Dokumenten war ihre inhaltliche Bezugnahme und Verknüpfung von Digitalisierung und Bildung.

Ausgangspunkt waren die «New Skills Agenda» (European Commission 2016) sowie das «Key Competences Framework» (KOM 2018c) der Europäischen Union und die Strategien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur «Bildungsoffensive für die Digitale Wissensgesellschaft» (BMBF 2016a) sowie die «Digitalstrategie» (BMBF 2019b). Insgesamt wurden 34 Dokumente aus einem Datenkorpus von 41 Dokumenten inhaltlich ausgewertet. Auf Bundesebene wurden 21 Programmatiken und Förderrichtlinien in den Blick genommen, auf EU-Ebene weitere 13 Dokumente zur Analyse hinzugezogen. Sofern sich Binnenverweise zu einzelnen Dokumenten fanden und darauf mehrfach explizit Bezug genommen

- 5 Forschungspraktisch, dieser Hinweis sei an dieser Stelle gestattet, kennt das verfolgte Prinzip jedoch kein Ende. Es nähert sich stattdessen allenfalls in Form einer gewissen Sättigung dem Gegenstand an. Damit geht einher, dass der recherchierte Textkorpus aus unserer Sicht letztlich ein Zwischenergebnis, sprich einen Status quo eigener Recherchen abbildet (mit Rechercheabschluss im Juni 2019, siehe Anhang).
- 6 Das Problem der Übersetzung spricht u.a. Grafe (2011) an. So sind u.a. die Begriffe «media literacy» und der «Medienkompetenzbegriff» nicht gleichzusetzen. Ähnliches betrifft «Mediendidaktik» und «educational technology» (Mayrberger und Kumar 2014). Auch Moser (2015, 23) konstatiert Übersetzungsproblematiken hinsichtlich der «Medienbildung».

wurde, wurden zusätzlich, jedoch in der Gesamtschau nur vereinzelt weitere bundesgeförderte Quellen hinzugenommen. Auswahlkriterien für diese Dokumente waren die Thematisierung und inhaltliche Verknüpfung im Spektrum von Digitalisierung und Bildung und somit in gewisser Weise der Grad ihrer Explizitheit (für eine tabellarische Übersicht: siehe Anhang).

Thematische Ausrichtungen der bildungspolitischen Herausforderungen sowie Schlüsselbegriffe im Sprachgebrauch der Dokumente wurden mithilfe der *inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (2016) herausgearbeitet. Zuerst wurde das Material auf relevante Textstellen reduziert. Danach wurden Thematisierungen, Schwerpunktsetzungen und Begrifflichkeiten explorativ herausgearbeitet. Insbesondere thematische Fokussierungen dienten als Grundlage für eine induktive Kategorienbildung und der anschließenden Strukturierung des Materials.

Diese thematischen Fokussierungen sind Grundlage für die in Kapitel 3 folgende Ergebnisdarstellung. Auf ihre Darstellung folgt ein tiefergehender Blick auf inhaltliche Ausrichtungen. In Kapitel 4 werden sie schliesslich interpretiert und vor medienpädagogischem Hintergrund eingeordnet und reflektiert.

3. Ergebnisse

Ausgehend von den bereits skizzierten Grundannahmen und den Möglichkeiten ihres empirischen Zugriffs stellen wir im Folgenden Ergebnisse unserer Inhaltsanalyse auf der Ebene des Gesagten dar. Dazu gehört, dass wir jeweils offenlegen, welchen Hintergrund die Dokumente aufweisen.⁷ Es werden zunächst die thematischen Gruppierungen aufgezeigt, in denen Begriffe wie «Digitalisierung» und «Bildung» unterschiedliche Bedeutungsdimensionen entfalten (Abschnitt 3.1). Dazu zählen «Thematisierungen von Arbeit», «Lehren und Lernen» sowie «soziale Teilhabe». Unter Rückgriff auf wesentliche Konzepte der Medienpädagogik wie

⁷ So dürfte auch ohne systematischen empirischen Zugriff klar sein, dass Dokumente des Wirtschaftsministeriums eher an Arbeit orientiert sind, Dokumente mit Bezug zu Bildung und Forschung Fragen der (Aus-)Bildung thematisieren. Ihre Ähnlichkeiten und Überschneidungen sind dennoch erstaunlich und in der Hinsicht vorweggenommenes Ergebnis der folgenden Analyse.

Medienkompetenz und Medienbildung sind die thematischen Ausrichtungen zugleich als Deutungssetzungen bzw. Eingrenzung der Thematik herauszuarbeiten (Abschnitt 3.2).

3.1 Was wird thematisiert? Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU

3.1.1 Arbeiten in einer digitalisierten Welt

Unter der Überschrift «Arbeiten in einer digitalisierten Welt» werden solche Themen aufgeführt und zusammengefasst, die sich dem technologischen Wandel, der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit oder dem Fachkräftemangel im Kontext der Digitalisierung zuwenden. Diesbezügliche Thematisierungen stellen sich in den Dokumenten sehr umfangreich dar, was sich an der Anzahl der Referenzen ebenso zeigt wie an entsprechenden Begrifflichkeiten, die mit der Digitalisierung in und von Arbeit in Zusammenhang stehen.

Blickt man zunächst auf Begrifflichkeiten des technologischen Wandels, ist allen politischen Dokumenten die Annahme inhärent, dass technologische Entwicklungen Ausgangspunkt und Begründung für die politische Auseinandersetzung bilden. Der Prozess des technologischen Wandels wird mehrfach so beschrieben, dass sich dieser besonders schnell bzw. rapide vollziehen würde. Er wird als Transformation bezeichnet, die auf die Zunahme digitaler Strukturen in der Arbeitswelt zurückgeführt wird. Auffällig ist, dass als Ziel politischen Handelns im Kontext dieser Entwicklungen gehäuft der Begriff der «Souveränität» angeführt wird. In den politischen Dokumenten wird dieser wie folgt konturiert: So werden für wirtschaftliche Weiterentwicklungen und Fortschritte einerseits infrastrukturelle Voraussetzungen (KMK 2017, 36) und andererseits «*technologische Souveränität*» (BMBF 2016a, 5) wiederholt als massgebliche Faktoren genannt. «Technologische Souveränität» stellt demnach eine Dimension von «Kompetenzen in zentralen Schlüsseltechnologien» (ebd.) dar und wird mit Attributen wie Sicherheit, Zuverlässigkeit und Nachhaltigkeit in

Verbindung gebracht.⁸ Die strukturierte Auseinandersetzung mit technologischem Wandel gilt als Voraussetzung für demokratischen Diskurs sowie europäische Souveränität, ohne genauer zu benennen, an wen oder was die benannte Souveränität zu knüpfen ist.

Den wesentlichen Hintergrund der Argumentation bildet wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Mehr noch: Die Gefahr fehlender Wettbewerbsfähigkeit legitimiert politisches Gestaltungshandeln weitgehend in allen untersuchten Programmatiken wie auch in den Förderlinien zu Digitalisierung und Bildung. Ziel ist die Sicherung einer wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Vorreiterrolle, welche über weitgehend wirtschaftliche Argumente begründet wird, wie der folgende Textausschnitt exemplarisch darlegt:

«Unsere Forschung zu Digitalisierung, Schlüsseltechnologien und Sicherheit gehört heute vielfach zur Weltspitze. Wir müssen diese Position sichern und ausbauen. Nur wenn wir in der Grundlagenforschung den notwendigen langfristigen Vorlauf sichern und zugleich für den effektiven Transfer nutzbarer Erkenntnisse in Wirtschaft und Gesellschaft Sorge tragen, werden wir in einer vernetzten und sich immer rascher verändernden Welt bestehen können.» (BMBF 2019b, 7)

Aus dem Zitat geht gleichermaßen hervor, dass Digitalisierung als Chance und gleichzeitiger Handlungszwang verhandelt wird. Sie wird begrifflich mit der Souveränität personenbezogener Kompetenzen genauso verknüpft wie mit Anforderungen an die technologische Infrastruktur. Kern der Fokussierung sind dynamische Arbeitsmärkte, die einerseits neue Potenziale für die Arbeitswelt eröffnen und andererseits eine persönliche Flexibilisierung erfordern, um auf antizipierte Veränderungen reagieren zu können. Digitale Technologien führen demnach zu einem «tiefgreifenden Wandel in der Mediennutzung» (BMBF 2016a, 6) und

8 Vor diesem Hintergrund wird politisches Handeln als ein aktives Gestalten des technologischen Wandels beschrieben: «Wir verfolgen den dritten Weg zwischen einem digitalen Laissezfaire und einem etatistisch organisierten Aufrüst- und Modernisierungsprogramm. Unsere Orientierungspunkte für eine digitale Ordnungspolitik sind Transformation statt Disruption, Wachstumsdynamik und Teilhabe, Sicherheit und klare Regeln für den demokratischen Diskurs und europäische Souveränität.» (BMWi 2017, 104).

ermöglichen einen hohen Grad an Interaktivität; sie verhelfen bei schneller Suche nach Informationen und machen die unbegrenzte Speicherung und Weiterverarbeitung derselben möglich. Sie gestatten zusätzlich eine «flexible, orts- und zeitunabhängige Vernetzung der Nutzenden untereinander» (ebd.), erlauben «neue Kooperationsformen» (ebd.) und gehen einher mit dem «Abbau von Hierarchien» (ebd.) sowie der «Flexibilisierung von Arbeitszeiten» (ebd.).

Proklamiert werden zugleich (neue) Anforderungen an Fachkräfte im Zuge einer dynamisierten Arbeitswelt. Sie werden als zentrale Herausforderung der Bildungspolitik beschrieben. Voraussetzung sei «digitale Kompetenz» zur Bewältigung neuer Anforderungen im bereits angeführten Transformationsprozess. Das Dokument «Key Competences Framework» (KOM 2018c) führt z.B. explizit eine Zielvereinbarung digitaler Kompetenz mit der europäischen Bevölkerung an.⁹ Sie legt Anforderungen an Bildungskontexte offen, wonach diese sinngemäss zur Beschäftigungsfähigkeit – also zur Partizipation am Arbeits- und Berufsleben – von Bürgerinnen und Bürgern beitragen sollen. Auch Schule, Hochschule und Weiterbildung stünden in der Verpflichtung, auf die veränderten Herausforderungen an Fachkräfte einzugehen und Lehrpläne bzw. «training systems» (ebd.) anzupassen. Wiederholt und eben erneut wird ein aktives Gestalten des technologischen Wandels angestrebt. Hier schliesst die «Strategie Europa 2020» (REU 2015) an, in der die Verbesserung des Arbeitskräfteangebots sowie der Kompetenzen für eine digitale Wirtschaft gesehen wird. Präzise Begriffe wie «Digital Skills» und «Digital Competencies» werden in programmatische Zielformulierungen übernommen. Dabei fällt auf, dass für formale Bildungskontexte wie Schul- sowie Aus- und Weiterbildung auf das ältere Konzept der Schlüsselkompetenzen rekurriert wird, das in einer gewissen Nähe zur funktionalen Medienkompetenz argumentiert (kritisch Schorb 2009; Niesyto 2016; Abschnitt 3.2). «Digitale

9 «[...] it defined the competences each European citizen needs for personal fulfillment and development, employment, social inclusion and active citizenship. It invited Member States to ensure that their education and training systems are able to equip people with these competences.» (KOM 2018c, 3)

Kompetenz» wird ebenfalls durch das BMBF angeführt¹⁰. So heisst es in der «Digitalstrategie» (BMBF 2019b), dass «Digitale Kompetenz [...] konzeptionell Bestandteil der Allgemeinbildung und in eine umfassende Ethik- und Werteerziehung eingebettet sein [muss].» (ebd.: 18) Zudem sei «für das selbstbestimmte Handeln in der digitalen Welt [...] Orientierungswissen unentbehrlich» (ebd.). Wenngleich die Nennung einer ethischen Kompetenzdimension hinzukommt, zeigt sich in der Fokussierung auf Arbeit zusammenfassend eine technische, an Prozessgestaltung und Steuerung orientierte Beschreibung von Digitalisierung und Bildung. Insbesondere disruptive Tendenzen und eine daran anknüpfende Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit werden als Begründung für politische Interventionen angeführt. Handlungsbedarf bestünde demnach in der politischen Auseinandersetzung über die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, da «digitale Kompetenz» weitgehend als individuelle Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit verhandelt wird.

3.1.2 *Lehren und Lernen in einer digitalisierten Welt*

Während der Diskurs über «Arbeiten in der digitalisierten Welt» in unterschiedlichen Dokumenten in Deutschland und der EU zu finden und nicht auf das Wirtschaftsministerium beschränkt ist, finden sich Ausführungen zur erwarteten und in dieser Hinsicht konkreten Gestalt des Lehrens und Lernens häufiger in jenen Dokumenten, die seitens des Bildungsministeriums, der Kultusministerkonferenz (KMK) o.ä. veröffentlicht werden.

Bleibt man zunächst auf der Ebene der Programmatiken, wird sehr umfangreich auf formales Lehren und Lernen rekurriert. Damit einher geht die Indienstnahme formaler Bildungsorganisationen (z.B. Schulen, Hochschulen) für die Umsetzung bereits skizzierter digitaler Kompetenzen. Sie

¹⁰ «Digitale Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, Informationen zielgerichtet zu suchen, zu bewerten und eigene Inhalte in digitaler Form für andere Nutzer zur Verfügung zu stellen (suchen – bewerten – verbreiten). Anstelle von Wissensvermittlung rückt die Vermittlung von Kompetenz zum selbsttätigen Lernen in den Vordergrund. Sie umfasst auch ein technisches Grundverständnis, das über die Bedienung aktueller Geräte hinausgeht und Grundkenntnisse über ihre Funktionsweise und diejenige digitaler Medien, über die Software-Entwicklung und Algorithmen, über Netzwerktechnologien und IT-Sicherheit bzw. Datenschutz beinhalten muss.» (BMBF 2016a, 8)

erhalten eine funktionale Bedeutungszuschreibung für Arbeitsmarkt und Beruf. Insbesondere allgemeinbildende Schulen und die berufliche Bildung stehen im Zentrum der Auseinandersetzung, wie die Ausdifferenzierung von «Schule und Berufliche Bildung», «Hochschulen» und «Weiterbildung» in der Agenda «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2017) verdeutlicht. Drei in diesem Kontext gesetzte Schwerpunkte können hier abstrahiert näher beschrieben werden: a) Anforderungen an Bildung vor dem Hintergrund digitaler Kompetenzen, b) Infrastrukturelle Voraussetzung digitaler Lehr-/Lernformate sowie c) die Weiterentwicklung der Bildung durch Datenanalyse und Monitoring.

Die vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit (a) formulierte Forderung einer Stärkung digitaler Kompetenzen (siehe unten) wird in den analysierten Dokumenten mit verbindlichen Zielformulierungen und der Anpassung von Lehrplänen in formalen Bildungskontexten verknüpft. Demnach stehen Lehrende vor den Anforderungen, sowohl digitale Kompetenz zu vermitteln als auch digitale Medien im Lehr-/Lerngeschehen einzusetzen. Insbesondere «DigComp» (KOM 2018a) führt den Begriff der «digitalen Kompetenz» inhaltlich aus und bietet Lehrenden – sowohl der formalen Schulbildung als auch der Aus- und Weiterbildung – Orientierung für die Gestaltung organisierter Bildung.¹¹ Für allgemeinbildende Schulen und die berufliche Bildung werden in der Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2017) zwei Ziele benannt: Zum einen sollen digitale Kompetenzen curricular und fachspezifisch in alle Fächer implementiert werden. Die Perspektive bildungspolitischer Steuerung wird im genutzten Vokabular deutlich. Zum anderen sollen Potenziale digitaler Medien und ihre Bearbeitungsmöglichkeiten Lehr- und Lernprozesse mitgestalten. Ähnlich jener Formulierungen in Bezug auf die Fachkräfte werden auch in den Kompetenzen der Lehrkräfte als Voraussetzungen für die Umsetzung dieser Ziele adressiert. Ausgeklammert bleiben Perspektiven, die z.B. auf die Grenzen von Curricula bei der Implementierung von Themen der Digitalisierung und

11 Exemplarisch: «DigComp is used to design training measures for the trainers who must develop their digital competence» (KOM 2018a, 37); «DigComp is used to design teaching and learning experiences for the end users in the target population» (ebd.); «DigComp is used to assess, recognise and possibly certify learning achievements and enhanced competence.» (ebd., 41)

medienpädagogischer Inhalte hinweisen. Vielmehr sei von «Übersteuerung» von Bildung auszugehen, die auf der Annahme einer besseren Steuerbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen durch digitale Infrastrukturen gründet (z.B. Allert und Asmussen 2017, 45).

Die Perspektiven aus den Programmatiken vergegenständlichen sich dann in Form von Förderprogrammen, wie «Digitale Medien in der beruflichen Bildung» (BMBF 2017b), und ganzen Förderstrategien, wie die «Strategie Künstliche Intelligenz» (BReg 2018c), die eine dauerhafte Verankerung von Medienkompetenz im betrieblichen Ausbildungsprozess fokussieren. Im Rahmen der Bekanntmachung der Förderrichtlinie «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» (BMBF 2014) wird speziell die Förderung medienpädagogischer Kompetenzen von Lehrpersonen in Schulen anvisiert und ihre Umsetzung digitaler Bildungsangebote in Schule, Hochschule und Ausbildung wissenschaftlich begleitet. Digitalen Lehr-/Lernformaten werden insbesondere bei der Aus- und Weiterbildung hohe Beachtung geschenkt.¹² Der beigemessene Bedeutungsgehalt wird u.a. im «Key Competences Framework» (KOM 2018c) deutlich, indem Medien ein für die Digitalisierung typisches Problemlösepotenzial zugeschrieben wird, genauer:

«Digital technologies have the capacity to challenge and change the relationships between educator and learner and between learner and learning process and content. [...] Improving the digital capacity of education, training and learning providers by supporting the use of self-assessment tools can help them make best educational use of digital technologies to enhance teaching and learning, but also support the development of digital competence specifically.» (ebd., 78)

Im Zitat finden sich Hinweise darauf, dass digitale Bildungsangebote weitgehend technisch verstanden werden, indem Technologien selbst Potenziale zugesprochen werden. Die Integration digitaler Lern- und Arbeitsmittel in die Lehre führt nach dieser Auffassung zu der Herausbildung

12 Häufig genannt werden Lern- und Arbeitsmittel wie Wikis, Communities, Massive Open Online Courses (MOOCs), Lern-Apps, Open Educational Resources (z.B. BMBF 2017a; BMBF 2015). Verhandelt werden zudem der Ausbau von Strukturen und Angeboten im E-Learning sowie sich ergebende Möglichkeiten und Chancen des pädagogischen Einsatzes von digitalen Medien für das Lernen.

digitaler Kompetenz in allgemeinbildenden Schulen, Hochschulen und der Aus- und Weiterbildung. Die Bildungspolitik benennt damit die Herausforderung klar, den Einsatz digitaler Medien in Bildungsarten voranzutreiben.

Wie in den Dokumenten mit Fokus auf Arbeit finden sich (b) auch in den eher bildungsbezogenen Dokumenten zahlreiche Ausführungen zu digitalen Infrastrukturen. In der «Digitalstrategie» (BMBF 2019b, 5) wird z.B. von einer notwendigen technologischen Souveränität gesprochen, welche Sicherheit, Zuverlässigkeit, Nutzerfreundlichkeit und Nachhaltigkeit schon bei der Technologieentwicklung beinhalten sollen. Um diese Form *technischer Souveränität* zu erreichen, bedürfe es z.B. bundesweiter Förderung und (anwendungsorientierter) Forschung. Mit dem «Digital-Pakt Schule» (BMBF 2019a) wollen Bund und Länder dann auch die digitale Ausstattung an Schulen fördern. Finanziert wird die Technik aus dem Digitalinfrastrukturfonds.¹³ Die «Bildungsoffensive für die Digitale Wissensgesellschaft» (BMBF 2016a, 4) sieht zudem neue Aufgaben für Bund und Länder bei der Frage, wie digitale Infrastrukturen verlässlich, datengeschützt und diskriminierungsfrei errichtet werden können. Erwartet wird ferner eine Bedeutungszunahme privater Anbieterinnen und Anbieter bei der Einführung digitaler Technologien und Dienstleistungen (Ausstattung, Lehr-Lernmaterialien) in Bildungsbereichen. Digitale Angebote und Strukturen wie Lern-Apps, Massive Open Online Courses (MOOCs) oder Online-Nachhilfe werden konkret benannt. Zusätzlich zu Programmen zur Förderung von digital gestützten Bildungsangeboten mit Online-Lernmaterialien (z.B. BMBF 2015) werden Förderinitiativen unterhalten, welche die Potenziale digitaler Medien beim selbstorganisierten Lernen Erwachsener erforschen (BIBB 2017a). Die Bedeutungszuschreibungen ähneln jenen aus den Anfangszeiten des E-Learnings, in denen beständig darauf verwiesen wurde, dass Lehren und Lernen mit (digitalen) Medien die

¹³ Auch in der Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2017) lässt sich Infrastruktur und Ausstattung als wichtiges politisches Handlungsfeld identifizieren. Insbesondere rechtliche und funktionale Rahmenbedingungen für die tatsächliche Einführung und Nutzung digitaler Medien in Bildungsstrukturen werden angesprochen. Notwendig seien auch E-Governmentsysteme und Schulverwaltungsprogramme sowie Bildungs- und Campusmanagementsysteme, allerdings werden Begriffs- und Nutzungsbestimmungen nicht tiefergehend ausgeführt.

Option der Zeit- und Ortsunabhängigkeit mit sich bringt (weiterführend Hofhues und Schiefner-Rohs 2020, in Druck). Antizipiert werden ebenfalls «[d]ie Möglichkeiten der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch der Lernenden untereinander (kollaboratives Lernen)» (BMBF 2016a, 8). Betont wird, dass

«– digitale Kompetenz der Lehrenden und entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen vorausgesetzt – [die Möglichkeiten] laufend an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden.» (ebd.).

In Ansätzen bereits formuliert werden (c) Potenziale der Weiterentwicklung von Bildung durch den Einsatz von Datenanalyse und Monitoringsystemen. Neben ungebrochenen Erwartungen an die Messbarkeit des Lernverhaltens und der Lernerfolge gehe mit dem Einsatz von Technologien einher, Transparenz des Lernerfolgs bzw. -misserfolgs herzustellen. Im Rahmen von «DigComp» (KOM 2018a) wird z.B. ein Monitoring digitaler Kompetenzen mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Curricula durchgeführt. Daten werden zudem als Mittel datengestützter, «evidenzbasierter» politischer Entscheidungen angesehen (KOM 2018b, 27). Medienpädagogische Verweise bleiben somit knapp und an der Oberfläche einzelner (programmatischer) Begriffe. Unbeleuchtet bleiben z.B. die Grenzen sogenannter Big Data Analytics sowie die Fehleranfälligkeiten bzw. die Gefahr der Reproduktion von Diskriminierungen und sozialen Ungleichheiten durch Technik (z.B. Kutscher 2019). Fokussiert werden weitgehend die Möglichkeiten digitaler Technologien, weniger Vorschläge ihrer *kritischen* Reflexion in Bezug auf das Lehren und Lernen in organisierten Bildungskontexten sowie Skizzen medienpädagogischer Grundbildung (z.B. Sektion Medienpädagogik der DGfE 2017), die im Zusammenhang mit gegenwärtigen Alphabetisierungsdiskursen zu sehen wären.

3.1.3 Soziale Teilhabe in einer digitalisierten Welt

Soziale Teilhabe in einer digitalisierten Welt wird in den untersuchten Dokumenten voraussetzungsvoll verhandelt. Zwar werden soziale Ungleichheiten und Exklusionsrisiken im Kontext von Digitalisierungsprozessen

angeführt, die Verantwortung für die Bearbeitung liegt aber vor allem beim Individuum. Struktureller Handlungsbedarf wird insbesondere in der Erreichbarkeit und Flexibilisierung von Bildungsangeboten gesehen, was letztendlich wiederum auf eine individuelle Verantwortung bei der Nutzung verweist. So wird auch im Kontext dieser thematischen Schwerpunktsetzung vielfach der Begriff «skill gap» (KOM 2016b, 2) i.S. einer Beschreibung des Weiterbildungsbedarfs zur Anpassung an Arbeitsanforderungen im Job und daraus resultierender Zufriedenheit im Alltag genutzt. In diesem Zusammenhang wird auch von den «richtigen» Fähigkeiten gesprochen, was die kritische Frage impliziert, was «falsche» Fähigkeiten im Zusammenhang mit Teilhabe sein könnten: «With the right skills, people are equipped for good-quality jobs and can fulfil their potential as confident, active citizens.» (ebd.) Verhandelt wird erneut die Machbarkeit und Steuerungsperspektive, allerdings eher im Sinne einer Verantwortungsabgabe. Allein im Zusammenhang mit Grundbildung und der Notwendigkeit der Teilhabe an der Gesellschaft und des Arbeitslebens werden Aspekte individueller Förderung insbesondere bei «Leistungsschwächeren» (BMBF 2019b, 19) erörtert. Es wird die Annahme verfolgt, dass die Förderung hier die «digitale Kluft [verhindert] und [...] zur Chancengerechtigkeit und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei[trägt].» (ebd.) Demnach werden (individuelle) digitale Kompetenzen als Voraussetzung für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft beschrieben (ebd., 18). Digitale Technologien werden als Möglichkeit und Chance zur sozialen Teilhabe sowie gleichzeitiger Risikofaktor für gesellschaftliche Exklusion aufgrund mangelnder medialer Kompetenzen verstanden (ebd.). Digitalisierung wird auch begriffen zur «Erhaltung unserer Lebensgrundlagen» (ebd.: 5) von Freiheit, Teilhabe, Wohlstand und Lebensqualität. Mit Blick auf das Individuum werden bildungspolitische Aktivitäten beschrieben als Herstellung einer «[...] digital und medial kompetente[n], verantwortungsbewusste[n], selbstständig handelnde[n] Persönlichkeit.» (ebd.: 6). Im Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen werden jedoch i.d.R. sprachliche und mathematische Kompetenzen, Kreativität, kritisches Denken und Problemlösekompetenzen genannt. Speziell Open Educational Resources (OER) würden hier Potenziale der Öffnung aufweisen (KMK 2017, 47; kritisch Hofhues 2020).

Auch in der «Hightech-Strategie» (BReg 2018b) werden engagierte und aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger zu Mitgestaltenden des Wandels. Sie würden im täglichen Leben von Innovation und Digitalisierung profitieren. Betont wird die Chance örtlich flexibler, individueller Bildungsangebote, die kostengünstig sind und die Möglichkeit breiterer Zielgruppenansprache bieten.¹⁴ Kulturelle Teilhabe, Handlungsfreiheit und Selbstbestimmung werden jüngst im Zusammenhang der «Strategie Künstliche Intelligenz» (BReg 2018c) bedeutsam. Allerdings werden Handlungsstrategien, wie diese Chancen umgesetzt werden können, wenig in den Blick genommen.

3.2 Was wird nicht thematisiert? Einordnung begrifflicher Schwerpunktsetzungen aus medienpädagogischer Sicht

Nachdem zuvor vor allem jene Themen in den Blick genommen wurden, die als solche direkt in den vorliegenden Programmatiken und Förder Richtlinien aufgeführt wurden, stellt sich im Anschluss die Frage danach, welche Themen eben *nicht* thematisiert werden, wenngleich Bezugsdokumente eine umfassende thematische Bearbeitung und Optionen für die Forschung suggerieren oder aus medienpädagogischer Sicht sogar Bezugnahmen zu Begriffen oder Konzepten wie Medienkompetenz, Mediensozialisation oder Medienbildung – um wenige exemplarisch aufzuführen – nahelegen würden. Werden allein die zentralen Dokumente «Key Competences Framework» (KOM 2018c) auf Europäischer Ebene sowie «Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft» (BMBF 2016a), «Digitalstrategie» (BMBF 2019b) und «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2017) auf Bundesebene in den Blick genommen, wird die Reproduktion von Argumentationen und Begriffsbestimmungen sichtbar, z.B. in Bezug auf die Begrifflichkeiten Souveränität und Teilhabe. Wird das Begriffspaar «Digitale Bildung» bzw. «digital education» angeführt, geschieht dies mit Fokus auf Qualifizierung (etwa vor dem Hintergrund der arbeitsmarktlichen Schlüsselkompetenzdiskussion; BMBF 2019b, 9).

¹⁴ Teilhabemöglichkeiten im ländlichen wie im städtischen Raum sollen geschaffen werden. Es sollen Möglichkeiten für flexible und weniger formalisierte Wege digitaler Weiterbildung aufgebaut werden. Ziel sei die Übersichtlichkeit und Qualität von Qualifizierungsangeboten (BMBF 2019b, 6; 21).

Am deutlichsten macht sich die beschränkte Thematisierung doch am Begriff und an der Auslegung der Digitalisierung fest. So zeichnet sich eine Deutungshoheit des Begriffs «Digitalisierung» ab, indem der Begriff einerseits der näheren Bestimmung überlassen wird, andererseits aber er doch eine ausgeprägt lösungsorientierte, technische Lesart über alle Bildungskontexte hinweg impliziert. Prüft man in Abgrenzung oder Erweiterung z.B. das Stichwort «Digitalität» (Stalder 2016), erbrachte der innerwissenschaftlich präsente Begriff keinerlei Ergebnisse in den Textdokumenten.¹⁵ Auch die bei Marotzki und Jörissen (2009) genutzte Materialität von Medien und Bildung sowie die *digitale* Materialität (jüngst Jörissen 2018) bleiben in Programmatiken weitgehend aussen vor. Die eingeschränkte Verwendung und Auslegung des Begriffs der Digitalisierung kann daher nur im Sinne der Beeinflussung der öffentlichen Agenda betrachtet werden, bezieht man Neidhardts (1994) Ausführungen zu *politischen* Thematisierungsstrategien ebenso wie das Grundverständnis der Subjektivation Butlers (2003) ein. Die Beschränkungen könnten aus medienpädagogischer Sicht folgenreich sein, wenn etwa infolge der eindimensionalen Betrachtung der Digitalisierung in der Bildung resultieren würde, gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche, politische Bereiche etc. auf ihre jeweilige Funktionalität zu verkürzen. Medienkompetenzdimensionen wie ethische Bewertung oder kreative Mediengestaltung (systematisch Gapski 2001) und Medienbildung im Sinne einer Organisation von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, Denk- und Handlungsmustern (Spanhel 2011) würden in dieser Lesart in den Dienst genommen oder gänzlich ausgeklammert. Auch könnte angenommen werden, dass «häufig ‹Medienbildung› drauf[steht], wo bestenfalls ‹Medienerziehung› drin ist» (Kammerl 2016, 146).

Über den im Diskurs eingeführten Begriff der Digitalisierung hinaus werden weitere Begrifflichkeiten genutzt, die politische Relevanz entfalten und Teil von Diskursen nicht nur in der Medienpädagogik werden. Einer dieser Begriffe ist «digitale Souveränität». Er findet sich sowohl vor dem Hintergrund zuverlässiger, sicherer und nachhaltiger Technologien als auch im Zusammenhang mit wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit

¹⁵ Das Papier «Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur» (BMBF 2010) repräsentierte demgegenüber ein breiteres Verständnis einer von Medien geprägten Welt, die heute unter dem Label der Digitalisierung verknüpft verhandelt wird.

und Wohlstand. Digitale Souveränität meint demnach die kontinuierliche Erforschung von Technologien, die Deutschland zum Innovations- und Technologieführer macht. Entsprechend wird ein Verständnis digitaler Souveränität gestärkt, das auf die nationalstaatliche Souveränität gerichtet ist. Weniger im Zentrum steht die Souveränität des Individuums, das sich z.B. nach Stubbe (2017, 54) zusammensetzt aus Selbstbestimmung in der Datenwelt, Kompetenz durch Erfahrung, Identitätsentfaltung und Mitgestaltung. Hier schliesst sich das Verständnis digitaler Infrastruktur(en) an, wonach vor dem Hintergrund rechtlicher und funktionaler Rahmenbedingungen die Einführung und Nutzung digitaler Medien in Bildungsstrukturen verhandelt wird. Die politischen Ausführungen erstrecken sich von notwendigen Voraussetzungen für E-Governmentsysteme, MOOCs bis hin zu OER; kritisch verhandelt wird im Gesamtzusammenhang allenfalls Datenschutz und Datensicherheit im Kontext informatischer Bildung (Felderer und Breu 2018, 82). Naheliegend ist, dass sich mit den Begriffssetzungen das öffentliche Verständnis von (gesellschaftlicher und politischer) Partizipation in Richtung *technisch* verstandener Souveränität verschieben könnte. Partizipation lässt sich jedoch ebenso wenig wie Mündigkeit technisch erreichen – auch Ungleichheitsproblematiken würden durch technische Foki eher verstärkt, als dass sie *systematisch* bearbeitet würden (zur Anforderung systematischer Betrachtung und Bearbeitung siehe z.B. Wolf und Koppel 2017).

«Digitale Kompetenzen» fokussieren letztlich technisch-instrumentelle Fähigkeiten in der Bedienung und Anwendung der Technologien sowie die Fähigkeit, Medien für das eigene Handeln zu nutzen. Hier fällt auf, dass jene mit Rekurs auf den tradierten Diskurs um Medienkompetenz und Medienbildung verkürzt definiert werden (s. auch Helbig und Hofhues 2018). Kritische oder gestalterische Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien werden zwar genannt, sie sind jedoch nicht Schwerpunkt der Auseinandersetzung (u.a. Baacke 1996). Digitale Kompetenzen scheinen stattdessen vielfach mit technologischer Souveränität gleichgesetzt zu werden (vgl. oben). Gerade die bildungspolitischen Dokumente formulieren daher abstrakte Zielvorstellungen sowie Anforderungen an formale Bildungsorganisationen, die Förderung digitaler Kompetenzen umzusetzen. In den externen Erwartungen offenbart sich die Vorstellung, dass Medienbildung

eben nicht als selbstbestimmte Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt oder i.S. der Mediensozialisation verstanden wird bzw. über den projektierten Umweg (kritisch Zierer 2011) erst derartig aufgeladen werden müsste.

Es erklärt sich in der Folge auch, dass formale Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit der Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU ist, während informelle Bildung und insbesondere non-formale Bildung weit weniger thematisiert werden. So liegt der Fokus des politischen Diskurses klar auf dem Aspekt des Arbeitens in einer digitalisierten Welt, gefolgt von jenen zum Lehren und Lernen, sodass sich argumentativ eine kohärente Begriffskette zeigt. Digitale Bildung und Ausbildung werden als an Bildungseinrichtungen gekoppelte Notwendigkeit formuliert: «Ziel ist die digital und medial kompetente, verantwortungsbewusste, selbstständig handelnde Persönlichkeit» (BMBF 2019b, 6). Eingeschrieben hat sich in diesem Zusammenhang die stärkere Thematisierung formaler Bildungskontexte durch eine deutliche «Nähe zum Beschäftigungssystem» (KMK 2017, 14). Es besteht die Vorstellung, dass hier eine explizite, d.h. direktionale Einflussnahme der Förderung digitaler Kompetenzen möglich erscheint. Sie steht daher gegenwärtig sowie absehbar künftig im Fokus der bildungspolitischen Absicht. Wird Schule als «Institution gesellschaftlich kontrollierter und veranstalteter Sozialisation» (Fend 2008) verstanden, besteht hier die konkrete Möglichkeit eines pädagogischen Einflusses, jedoch mit eingeschränktem Blickwinkel auf ihre Funktionalität. Dass sich darin bereits das Bild der formalen Bildungsorganisation nach betriebswirtschaftlichem Modell eingeschrieben hat, wonach Tätigkeiten des Organisierens durch alle Beteiligten in den Vordergrund rücken, ist unbenommen (zum Verhältnis von Institution und Organisation einfühend Göhlich, 2011, S. 94). Im Sinne Bröcklings (2007) wäre dann marktgerichtetes Handeln die Leitidee der Gesellschaft, deren Subjekte in der Verantwortung stehen, sich selbst zum Funktionieren zu

bringen. Souverän ist demnach, wer Leistung und Effizienz erbringt und zum «unternehmerischen Selbst» (ebd., 47) avanciert.¹⁶

4. Fazit

Die Überschrift des vorliegenden Beitrags lautet «Deutungshoheiten». Infolge der inhaltsanalytischen Betrachtung diverser Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU dürfte auf empirischer Basis deutlich geworden sein, dass sich in politischen Dokumenten um Digitalisierung und Bildung in weiten Teilen eine arbeitsmarktbezogene Schwerpunktsetzung ergibt. Entsprechend wird auch Medienpädagogik gesehen.

So fokussieren Dokumente Digitalisierung und Bildung vorwiegend im Kontext des technologischen Wandels im Allgemeinen und technischer Digitalisierungsprozesse im Speziellen. Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen werden vor dem Hintergrund von wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands und Europas vorgenommen und mit Blick auf die individuelle Beschäftigungsfähigkeit kommuniziert. Normative Begriffssetzungen knüpfen im Einzelnen daran an. Sie adressieren die Verantwortung für nationalstaatliche Souveränität an das Individuum bzw. die lebenslang Lernenden. Bildungsgerechtigkeit und soziale Teilhabe werden als Chance an Organisationen herangetragen – verbunden mit der Aufgabe, diese unternehmerisch zu ergreifen. In dieser Lesart erlangen dann auch Anforderungen wie Flexibilität, Mehrdeutigkeit, Beziehungs- und Kommunikationsgefüge usw. in einer globalisierten und digitalisierten Welt eine *funktionale* Bedeutungszuschreibung. Unterbelichtet bleibt ein Verständnis von Medienbildung, dass über marktwirtschaftliche Interessen hinausreicht. Das Konzept der «digitalen Souveränität», wie es insbesondere in den jüngeren Dokumenten vermehrt angeführt wird, verweist

¹⁶ Weniger im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen Arbeitnehmende, die bereits seit längerer Zeit im Beruf stehen und sowohl im Kontext ihres Arbeitsumfeldes als auch für das gesellschaftliche Miteinander und Teilhabe digitale Kompetenzen benötigen. Personen, die bereits aus dem Berufsleben ausgeschieden sind, werden nur am Rande oder gar nicht einbezogen. Diese Einschreibung findet sich auch im Verständnis Lebenslangen Lernens wieder, das die Relevanz digitaler Grundbildung für soziale Teilnahme zwar erkennt, den wirtschaftlichen Fokus aber behält und durch Exklusion gefährdete Bevölkerungsgruppen aus der Zielsetzung und Förderung ausklammert.

zwar in Teilen auf Dimensionen von Bildung, wie dies in der Erziehungswissenschaft repräsentiert wird; es bedarf aber dringend einer kritischen Fundierung. Gleiches gilt für das vermehrt zu lesende Begriffspaar «digitale Bildung», dessen begriffliche Differenzierung zu «Medienbildung» nicht abschliessend diskutiert ist.

Die durchgeführte empirische Analyse leistet mit ihren Fokussierungen aus medienpädagogischer Perspektive demnach zuvorderst einen Beitrag zur Strukturierung politischer Agenden und ihrer Vergegenständlichung in Form politischer Diskurse. Immerhin ist «Digitisierung [...] selbst eine technologische Objektivation kommunikativen Handelns» (Knoblauch, 2017, 343 ff.). Die untersuchten Dokumente eröffnen damit sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch weitere empirische Anknüpfungspunkte:¹⁷ Knüpft man unter anderem an Ricken (2009) an, wäre etwa das innerwissenschaftliche Vokabular dahingehend zu prüfen, wonach z.B. «Digitalität» in Abgrenzung zu «Digitalisierung» verwendet werden könnte. Der Begriff der Digitalität bezieht sich hier exemplarisch auf Stalder (2016), der von einer «Kultur der Digitalität» ausgeht, in der alte kulturelle Ordnungen dekonstruiert und neue soziale Praktiken erzeugt werden. Begriffe wie die Materialität (von Bildung), die Modalität und Medialität einer spezifischen Form könnten ebenfalls (wieder) in den Diskurs einbezogen werden. So gibt es bereits innerwissenschaftliche Diskurse um neue Materialitäten (Hipfl 2018, 86). Andere theoretische Konzepte und Begriffe, die Reflexionsmöglichkeiten bieten, sind z.B. «Postdigital Education» (Knox 2019)¹⁸ sowie die Bezugnahme zur Mediatisierung (weiterführend Helbig und Hofhues 2018).

Zu kritisieren ist insbesondere die Top-Down-Strategie der analysierten Dokumente, die eine wissenschaftliche Positionierung mindestens begrenzt: Mit Bezug zu Butler (2003) werden nicht nur die Grenzen des (Nicht-)Sagbaren verschoben – sie können ebenfalls subjektivierungstheoretisch verstanden werden. Demnach rücken an die Stelle eines herrschaftsfreien, innerwissenschaftlichen Diskurses (Habermas 1962) vor allem

¹⁷ Zu reflektieren ist allerdings, dass sich die Analyse der Dokumente vor dem Hintergrund des deutschsprachigen Diskurses und Begriffssetzungen aus der Medienpädagogik vollzog.

¹⁸ In seinen Ausführungen stärkt Knox (2019) insbesondere die Rolle von «educational policy» für Bildungshandeln.

Verhältnismässigkeiten, etwa prallen Planungen des eigenen Werdegangs mit ihren (strategischen und wettbewerblichen) Kalkülen auf Sichtbarkeit und Anerkennung innerhalb des Felds aufeinander. So verstandene Subjektivation nach Butler (2003) manifestiert sich in selbst- und fremdbestimmten Formen des Selbstmanagements, der Selbstregulation sowie in Form habitualisierter sozialer Praktiken, die mit der Bereitschaft zu Kreativität, Eigenwilligkeit und Risiko in permanentem Widerstreit stehen. Sie zeigen sich nicht zuletzt in Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg in der Wissenschaft (weiterführend Bröckling 2007).

In der vorliegenden Analyse bleibt offen, welche Schwerpunktthemen und Begriffe über die politische Programmatik und Förderrichtlinie hinaus im Projektantrag und in der *tatsächlichen* Umsetzung Relevanz gewinnen. Vor diesem Hintergrund könnte eine systematische Analyse von Förderanträgen Manifestationen und Unterwerfungen und/oder begriffliche Spielweisen bei der Antragstellung offenlegen. Weiterhin wäre zu klären, welche Bedeutung die titelgebenden «Deutungshoheiten» und die Unterwerfung der «Führung der Führenden» (Foucault 1994, 255) in Form von Markt- und Förderpassungen für Forschung haben können. Wird angenommen, dass medienpädagogische Forschung durch Förderpolitiken an politische Diskurse anknüpft, bliebe auch diskursanalytisch zu klären, auf welche Art und Weise dem disziplinenbezogenen Erkenntnisinteresse nachgegangen wird. Entsprechend wäre für medienpädagogische Forschung wichtig, (förder-)politische Begriffe wiederkehrend vor dem Hintergrund innerwissenschaftlicher Diskurse zu reflektieren und zu bewerten.

Nicht zuletzt bedarf es dann einer Reflexion der Aufgabe medienpädagogischer Forschung und Praxis innerhalb des Verhältnisses politischer Kommunikation und dem jeweils präsenten Denk- und Bezugsrahmen des öffentlichen Diskurses. Dass beispielsweise der Digitalisierungs-begriff heute an Bedeutung gewonnen hat, hat *unmittelbar* mit dem öffentlichen Sprachgebrauch zu tun und der Metaphorik, die im Zusammenhang mit Digitalisierung als Transformation genutzt wird. Handlungsleitend wäre demnach, Thematisierungen und Begriffssetzungen dahingehend zu befragen, inwieweit sie an medienpädagogische Forschung im Diskurs

anknüpfen oder eben nicht.¹⁹ Medienpädagogische Forschung und Praxis hat somit auch zur Aufgabe, verkürzte Perspektiven politischer Diskurse aufzudecken und für Bürgerinnen und Bürger zu übersetzen, um den Zielbeschreibungen von Medienbildung und Medienkompetenz langfristig gerecht werden zu können.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel» In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. v. Antje von Rein, 112-24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2019/07/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>.
- Bröckling, Ulrich. 2007. «Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform». Suhrkamp: Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF. 2010. «Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur». https://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschue-re_2010.pdf
- Butler, Judith. 2003. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Felderer, Michael, und Ruth Breu. 2018. «Von Autofahrern und Autobauern. Zur Rolle der Informatik in der (Medien-)Bildung». In *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*, hrsg. v. Theo Hug, 64-76. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Fend, Helmut. 2008. «*Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*». 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Foucault, Michel. 1994. «Das Subjekt und die Macht». In *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* hrsg. v. Herbert L. Dreyfus, und Paul Rabinow, 243-261. Weinheim: Beltz/Athenäum,

¹⁹ Vor diesem Hintergrund schlägt Moser (2018) medienkritisches Digital Citizenship als Förderung von Bürgerinnen und Bürgern vor, «die sich in der digitalen Welt orientieren, sich mit den dabei sichtbaren Problemen auseinandersetzen und sich an den Diskursen über Problemlösungen beteiligen» (ebd., 86).

- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gesellschaft für Informatik e.V.. 2016. «Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt». https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erkla_rung_2016-03-23.pdf.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, und Helga Nowotny. 1995. *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage
- Göhlich, Michael. 2011. «Institutionen und Organisationen». In *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, herausgegeben von Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank-Olaf Radtke, und Werner Thole. 93-101. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gough, David, Sandy Oliver, und James Thomas (Hrsg.). 2012. *An Introduction to systematic reviews*. Los Angeles: Sage.
- Grafe, Silke. 2011. «'media literacy' und 'media (literacy) education' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik, MedienPädagogik». *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz), 59-80. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.13.X>.
- Habermas, Jürgen. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied/Berlin.
- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell. Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helbig, Christian, und Sandra Hofhues. 2018. «Medienbildung von Erwachsenen(bildner*innen) – ein Beitrag zur medienpädagogischen Erwachsenenbildung». *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4/2018, 151-154.
- Hipfl, Brigitte. 2018. «Medien, Affizierungen, verteilte Agency». In *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*, hrsg. v. Theo Hug, 85-95. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Hofhues, Sandra, und Mandy Schiefner-Rohs. 2020 (in Druck). «Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung» In *Vom E-Learning zur Digitalisierung – Mythen, Realitäten, Perspektiven. Reihe Medien in der Wissenschaft*, hrsg. v. Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thillosen, Benno Volk, und Klaus Wannemacher. Münster: Waxmann.
- Hofhues, Sandra. 2019. «Digitalisierung von Lehre und Studium – Segen oder Fluch?» In *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand*, hrsg. v. Lisa Brockerhoff, und Andreas Keller, 81-88. Bielefeld: wbv.
- Hofhues, Sandra. 2020. «Openness». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Isabel Zorn, und Angela Tillmann. 167-178. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Jörissen, Benjamin. 2018. «Sinne, Künste und das Künstliche – neue Materialitäten des Digitalen». In *Alles immer smart. Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*, hrsg. v. Rat für Kulturelle Bildung, 67–70. Essen.
- Kammerl, Rudolf. 2016. «Medien-Bildung wozu? Hat Medienbildung Zwecke und wenn ja, wer legt diese warum fest?» In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu*, hrsg. v. Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius. 139-149. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Knoblauch, Hubert. 2017. *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung». *Die Deutsche Schule*. 4, 379-390.
- Mayrberger, Kerstin, und Kumar, Swapna. 2014. «Mediendidaktik und Educational Technology». In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, hrsg. v. Klaus Rummler, 44–55. Münster: Waxmann.
- Moser, Heinz. 2015. «Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander. Weinheim: Beltz.
- Moser, Heinz. 2018. «Medienkritik im Rahmen von Digital Citizenship. In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Horst Niesyto, und Heinz Moser, 77-90. München: kopaed.
- Münch, Richard. 2006. «Drittmittel und Publikationen. Forschung zwischen Normalwissenschaft und Innovation». *Soziologie* 35/2006, 317–338.
- Münch, Richard. 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Neidhardt, Friedhelm. 1994. «Öffentlichkeit, Öffentliche Meinung, Soziale Bewegungen». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34/1994, 7-41.
- Niesyto, Horst. 2016. «Keine Bildung ohne Medien! - Kritische Medienbildung jenseits funktionalisierender Vereinnahmung». In *Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. framediale Band 5*, hrsg. v. Thomas Knaus, und Olga Engel. 17-34. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für eine Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». In *MedienPädagogik. Themenheft 27. Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung*, hrsg. von Sven Kommer, Thorsten Junge, und Christiane Rust, 1-29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. «Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch». 4. erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Ricken, Norbert. 2009. «Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs». *Zeitschrift für Pädagogik* 55/2009, 194-210.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?» *medien + erziehung*, 53/2009, 50–56.

- Sektion Medienpädagogik der DGfE. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, Nr. *Statements and Frameworks* (Dezember), 1-7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz), 95-120. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.
- Stubbe, Julian. 2017. «Von digitaler zu soziodigitaler Souveränität». In *Digitale Souveränität. Bürger | Unternehmen | Staat*, hrsg. v. Volker Wittpahl, 43-60. Wiesbaden: Springer.
- Vollbrecht, Ralf, und Claudia Wegener. 2010. *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, Karsten, und Ilka Koppel. 2017. «Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen». *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30/2017.
- Zawacki-Richter, Olaf, Michael Kerres, Svenja Bedenlier, Melissa Bond, Katja Buntins. 2020. *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. Wiesbaden: Springer.
- Zierer, Klaus. 2011. «Wider den Projektzwang». *Erziehungswissenschaft* 22/2011, 9-18.
- Zillien, Nicole. 2009. *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Anhang

Herausgebende	Jahr	Titel
Europäische Kommission (KOM)	2018a	DigComp / The European Digital Competence Framework
Europäische Kommission (KOM)	2018b	Digital Education Action Plan
Europäische Kommission (KOM)	2018c	Key Competences Framework
Europäische Kommission (KOM)	2017	Reflection Paper on Harnessing Globalisation
Europäische Kommission (KOM)	2016a	Digital Single Market Strategy / Digital Skills and Jobs Coalition
Europäische Kommission (KOM)	2016b	New Skills Agenda
Europäische Kommission (KOM)	2015	European Structural and Investment Funds 2014-2020
Europäische Kommission (KOM)	2014	Draft thematic guidance fiche for Desk Officer Svet and Adult Learning
Europäische Kommission (KOM)	2012	Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes
Europäischer Investitionsfonds (EIF)	2016	European Small Business Finance Outlook
Rat der Europäischen Union (REU)	2015	Strategie Europa 2020
Rat der Europäischen Union (REU)	2013	Horizont 2020
Rat der Europäischen Union (REU)	2009	European Policy Cooperation / ET2020 framework

Tab. 1.: Dokumentenkörper Ebene EU.

Herausgebende	Jahr	Titel
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	2017a	Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	2017b	Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	2016	Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2019a	Digital Pakt Schule
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2019b	Digitalstrategie
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2018	Forschung zur digitalen Hochschulbildung
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2017a	Berufsbildung 4.0 - den digitalen Wandel gestalten

Herausgebende	Jahr	Titel
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2017b	Digitale Medien in der beruflichen Bildung
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2016a	Bildungsinitiative für die Digitale Wissensgesellschaft
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2016b	Medienbildung 2
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2016c	Zukunft der Arbeit
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2016d	Qualitätspakt Lehre (Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011-2016)
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2015	Aufstieg durch Bildung
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	2014	Qualitätsoffensive Lehrerbildung
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	o.J.	Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung
Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)	2017	Weißbuch Digitale Plattformen (BMWi)
Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (BReg)	2018a	Berufsbildungspakt (Sondierungsgespräche des Koalitionsvertrag)
Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (BReg)	2018b	Hightech-Strategie 2025
Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (BReg)	2018c	Strategie Künstliche Intelligenz / KI-Strategie
Kulturministerkonferenz (KMK)	2018d	Erasmus+. Schule in Europa gestalten
Kulturministerkonferenz (KMK)	2017	Bildung in der digitalen Welt

Tab. 2.: Dokumentenkörper Ebene Deutschland.