



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 60, Nr. 4, 2022
doi: 10.21243/mi-04-22-10
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Medienpädagogische Analyse von PH- Weiterbildungen für Digitale Grundbildung

Antonia Radlmair

Bereits seit dem Schuljahr 2017/18 wurde Digitale Grundbildung als unverbindliche Übung an den österreichischen Schulen der Sekundarstufe 1 angeboten. Nun soll der Gegenstand als Pflichtfach unterrichtet werden. Die fachliche Qualifizierung der Lehrpersonen erfolgte bisher zu großen Teilen durch Fort- und Weiterbildungen. Dieser Beitrag widmet sich nun der Frage, inwieweit medienpädagogische Dimensionen in der Weiterbildungskonzeption Pädagogischer Hochschulen für Digitale Grundbildung berücksichtigt werden.

In the school year 2017/18 basic digital education was offered as non-binding exercise in Austrian schools at secondary level 1. Now the subject shall be introduced as mandatory subject. Up to now, the professional qualification of teachers has taken place mainly through further education and training. This artic-

le addresses the question, how far media-pedagogical dimensions were considered in the conception of further education and training for digital education by teacher training colleges.

1. Einleitung

Die flächendeckende Einführung *Digitaler Grundbildung* im schulischen Unterricht zielt laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF 2018; 2020) darauf ab, Schülerinnen und Schülern Kenntnisse und Fähigkeiten unter anderem in Hinblick auf gesellschaftlichen Wandel und Digitalisierung, Medienkompetenz und -gestaltung sowie Kommunikation und Sicherheit zu vermitteln. Mit der Verankerung dieses Vorhabens in die gesetzlichen Lehrpläne mit dem Schuljahr 2018/19 wurde ein weiteres Themenfeld der Tradierung und Qualifizierung (Hopmann/Künzli 1994) in den schulischen Unterricht gebracht. Die lehrplanspezifischen Inhalts- und Zielstellungen können grundsätzlich als bildungs- sowie gesellschaftspolitisch gelesen werden (Sitte/Wohlschlägl 2001: 212).

Eine derartige Neuerung bedarf aber nicht nur einer Anpassung der Lehramtsausbildung, sondern ebenso eines angemessenen Angebots der Fort- und Weiterbildung für bereits berufstätige Lehrkräfte. Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden allem voran in den letzten vier bis fünf Jahren zahlreiche Weiterbildungsangebote im medienpädagogischen Bereich in Form von Hochschullehrgängen an Pädagogischen Hochschulen (PH) konzipiert.

Obwohl jedoch in den inhaltlichen Konzeptionen *Digitaler Grundbildung* seitens der Bildungspolitik auf keinerlei medientheoretische Überlegungen verwiesen wird, wird hier recht eindeutig von einem ausschließlich *informatischen* und *computergestützten* Medienbegriff ausgegangen (vgl. Herzig 2016). Es handelt sich demnach um ein Begriffsverständnis, das die Existenz eines computertechnologischen Hilfsmittels der Vermittlung voraussetzt. Im Gegensatz zu analogen Medien weisen digitale Medien „das Alleinstellungsmerkmal auf, Zeichen prozessieren und verarbeiten zu können“ (Herzig 2016: 62). Im pädagogischen Bereich stehen hierbei insbesondere Fragen der Gestaltungsmöglichkeiten und der Wirkungen auf Lernprozesse im Vordergrund. Eine Kritik dieser Herangehensweise insbesondere im österreichischen Kontext ist bei Paus-Hasebrink und Hipfl (2005) zu finden. Ein solches medienpädagogisches Verständnis sei zu kurz gegriffen. Eher habe sich Medienpädagogik damit zu beschäftigen, Lern- und Bildungsräume zu schaffen, um aktive Medien nutzen, reflektieren und kritisch hinterfragen zu können. Mit der Implementierung *Digitaler Grundbildung* werden nun unterschiedliche Aufgabenfelder und Themenbereiche der Medienpädagogik thematisiert (vgl. Swertz 2015), jedoch kaum bis gar nicht differenziert. Dahingehend widmet sich diese Abhandlung der Frage, welche medienpädagogischen Dimensionen in den PH-Weiterbildungsprogrammen für *Digitale Grundbildung* zugrunde liegen.

Zur Bearbeitung dieses Vorhabens werden drei Curricula von Weiterbildungslehrgängen für digitale Grundbildung als empiri-

ches Datenmaterial herangezogen. In Anbetracht der Tatsache, dass sich Curricula unter anderem durch ihre wissenschaftliche Begründung von Lehrplänen unterscheiden (Sitte/Wohlschlägl 2001: 214), bedarf es einer (medien)pädagogischen Reflexion der formulierten Erwartungen. Mit anderen Worten, die thematisierten Teilbereiche der Medienpädagogik müssten im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis in den Hochschulcurricula zumindest als *Mediendidaktik*, *Medienerziehung*, *Medienkompetenz*, *Mediensozialisation* und *Medienbildung* differenziert werden. Diese sollen schließlich einer medienpädagogischen Dokumentenanalyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) unterzogen werden. Dafür wird ein deduktiv-induktiv gemischtes Vorgehen verwendet, das die medienpädagogischen Teilbereiche Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkompetenz, Mediensozialisation sowie Medienbildung als theoriegeleitete Analysekatoren darstellt und am Material weiter ausdifferenziert, um die *Zielstellungen*, die *Inhaltsbeschreibungen* und darüber hinaus die *Kompetenz-erwartungen* darin zu verorten. Dadurch soll schließlich ein Kategorienraster entstehen, das vor dem Hintergrund der theoretischen Implikationen abschließend diskutiert wird.

Ziel der Arbeit ist es, die Curricula der Weiterbildungslehrgänge hinsichtlich dieser medienpädagogischen Teilbereiche zu überprüfen. Dabei steht weder die konkrete Qualitätsprüfung der Weiterbildungsprogramme, noch die Formulierung von Verbesserungsvorschlägen im Fokus (wenngleich dies anhand einer Dokumentenanalyse ohnehin nicht möglich wäre), sondern lediglich

die Erörterung, welche medienpädagogischen Dimensionen in welcher Form und an welchen Stellen in den Dokumenten berücksichtigt werden.

Der vorliegende Beitrag lässt sich in mehrere Kapitel gliedern. Zuerst sollen in einer theoretischen Rahmung die herangezogenen theoretischen Begriffe erläutert werden, um eine ordnungsgemäße Differenzierung der verwendeten Konzepte und die anschließende Analyse zu ermöglichen. Eine kurze Beschreibung der bildungspolitischen Maßnahmen soll eine Kontextualisierung des Datenmaterials ermöglichen. Als nächstes erfolgt eine Beschreibung des Datenmaterials und der methodischen Vorgehensweise, gefolgt von einer Darstellung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse. In einem abschließenden Fazit werden die wesentlichen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und gegebenenfalls wird auf offene oder weiterführende Fragen verwiesen.

2. Theoretische Rahmung

Swertz (2015: 1–2) zufolge, ist jedes pädagogische Handeln und jede pädagogische Praxis von Medien in einem weit gefassten Begriffsverständnis abhängig. Das bedeutet, dass sich Menschen physikalische Eigenschaften zunutze machen, um mit Worten zu kommunizieren. Daher erachtet er es als besonders wichtig, das eigene theoretische Verständnis zu reflektieren und zu überdenken. Dabei sind insbesondere die Begriffe Medienbildung, Medienziehung und Mediendidaktik von Bedeutung. Darüber hinaus

ist auch den Konzepten Mediensozialisation und Medienkompetenz angemessene Beachtung beizumessen.

2.1 Mediendidaktik

Der Begriff Mediendidaktik setzt sich in erster Linie mit dem „Lernen und Lehren mit Medien“ (Kerres 2008: 116) auseinander. Mediendidaktik hat mittlerweile auch in Bereiche der Erwachsenenbildung oder betrieblicher Bildung Eingang gefunden und beschäftigt sich auch zunehmend mit Fragen des Lehrens und Lernens im außerschulischen Kontext. Kerres (2008: 116) sieht dabei eine große Herausforderung in der Gestaltung von informellen und nicht-institutionalisierten medialen Lernmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund der gesetzlichen Implementierung digitaler Grundbildung in den schulischen Unterricht, wird das mediendidaktische Verständnis hier jedoch auf den schulischen Kontext beschränkt.

Grundlegend obliegt es der Lehrkraft für einen angemessenen und einen didaktisch sinnvollen Einsatz von Medien im eigenen Unterricht zu sorgen und auch entsprechend auf unerwartete Situationen zu reagieren (Kerres 2008: 117–118). Dabei muss der Medieneinsatz gegebenenfalls angepasst und neu durchdacht werden. Als didaktische Aufgabe müssen dabei stets die Rahmenbedingungen sowie die Zielgruppe und einzelnen Schülerinnen und Schüler mitberücksichtigt werden. Im Sinne eines didaktisch durchdachten Konzepts zum Medieneinsatz im Unterricht, ist mit Kerres auf „Potenziale digitaler und interaktiver Medien“ (2008: 118) zu verweisen. Diese beziehen sich unter anderem auf die

Lernqualität, die beispielsweise durch eine Kombination audio-visueller Reize oder motivationsfördernder Taktiken verändert werden können. Weiters wird eine höhere Flexibilität im Hinblick auf zeitliche, örtliche, aber auch inhaltliche Parameter möglich (Kerres 2008: 119). Demnach ist die Qualität des medial gestützten Unterrichts viel weniger von der Qualität der verwendeten Produkte, als vielmehr von einem angemessenen und gut durchdachten Medieneinsatz abhängig (Kerres 2008: 119–120).

2.2 Medienerziehung

Medienerziehung beschäftigt sich mit grundlegenden erzieherischen Fragen hinsichtlich eines verantwortungsvollen medialen Umgangs, sowohl in praktischer als auch in theoretisch-reflexiver Hinsicht (Tulodziecki 2008: 110). Allgemein gefasst kann Medienerziehung hier als (schulische) Vermittlung eines verantwortungsbewussten und angemessenen Umgangs, d. h. handeln, nutzen, gestalten mit Medien verstanden werden. Wie sich früher das Anliegen der Medienerziehung auf die Bewahrung von Kindern vor als schädlich erachteten Inhalten und Geräten beschränkte, steht heute insbesondere der Umgang, der Einsatz und die Gestaltung von Medien im Sinne eines vernünftigen und mündigen Verhaltens im Vordergrund (Tulodziecki 2008: 110–111).

In Bezug auf die mögliche oder erwünschte Umsetzung von Medienerziehung ist der Blick hier vor allem auf die Verankerung in schulischen Lehrplänen, im Rahmen von Unterrichtsfächern oder -prinzipien zu lenken. Insofern wird der Schule als staatliche Institution die Aufgabe erteilt, den Schülerinnen und Schülern einen

angemessenen Umgang mit Medien beizubringen (Tulodziecki 2008: 114). Dabei verweist auch Tulodziecki auf den Begriff der Medienkompetenz. Dieser umfasst grob zusammengefasst einen ordnungsgemäßen Umgang und Einsatz von Medien, die dazugehörige willentliche Handlung sowie das zugrundeliegende Verständnis (Tulodziecki 2008: 112). Insofern können Ziel und Zweck von Medienerziehung im Erwerb und der Entwicklung von Medienkompetenz betrachtet werden

2.3 Medienkompetenz

Ähnlich wie Tulodziecki die Bedeutung von Medienkompetenz begrift, fasst auch Hugger (2008: 93) diesen Begriff als das Wissen über den Umgang mit sowie die Gestaltung und kritische Beurteilung von Medien zusammen. Der Autor verweist ebenso darauf, dass es sich beim Kompetenzbegriff stets um ein Konzept handelt, dem zwar ein beobachtbarer Zustand unterstellt wird, dieser sich allerdings keinesfalls so einfach fassen lässt (Hugger 2008: 95). Im Grunde genommen soll anhand dieses Konzepts beurteilt werden können, ob ein Mensch in der Lage ist, selbst auf mediale Herausforderungen mit einem entsprechenden und ordnungsgemäßen Einsatz von oder Umgang mit Medien zu reagieren.

2.4 Mediensozialisation

Mediensozialisation thematisiert hingegen den Einfluss von Medien auf Sozialisationsprozesse des Menschen (Aufenanger 2008: 87). Hierbei stehen Prozesse des sozial werdenden und gesellschaftlich handlungsfähigen Menschen im medialen Kontext im

Fokus. Insofern wird einerseits die Frage nach der Wirkung von Medien auf den Menschen (z. B. Konsum- oder Gewaltverhalten) und dessen Entwicklung und andererseits die Frage nach der Wirkung des Menschen auf die Medien (Menschen als aktive Mediennutzer und -nutzerinnen) aufgeworfen (Aufenanger 2008: 87–88). Eine weitere Perspektive betrachtet das Interaktionsgeschehen und die damit gegenseitige Beeinflussung von Mensch und Medium.

In Anlehnung an Hurrelmanns (2002) Sozialisationskonzept wird Mediensozialisation hier

als Prozess [verstanden, A. R.], in dem sich das sich entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird. (Aufenanger 2008: 88)

Ebenso wie Medienerziehung kann Mediensozialisation mit dem Erwerb von Medienkompetenz in Verbindung gebracht werden (Hugger 2008: 93).

2.5 Medienbildung

In Anlehnung an Marotzki und Jörissen (2008)

folgt [Medienbildung, AR] der Einsicht, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen. (100)

Das Verständnis der beiden Autoren orientiert sich dabei an einem Bildungsbegriff der prozesshaften Entwicklung und Veränderung des Selbst- und Weltverstehens betrachtet (Marotzki/Jörissen 2008: 100–103). Hierbei stehen insbesondere Begriffe wie Orientierung und Flexibilisierung im Fokus, da es um die Fähigkeit geht, sich in bereits bekannten Umgebungen zu orientieren und flexibel auf Neuerungen und Veränderungen einzugehen. Des Weiteren ist Artikulation der eigenen Erfahrungen und Weltansichten und damit die Teilnahme am öffentlichen Diskurs von Bedeutung.

Ein etwas anders gelagertes Begriffsverständnis ist beispielsweise bei Meder (2000) zu finden, der Bildung als strukturelles und sich gegenseitig bedingendes Verhältnis zur Welt, zur Gesellschaft und zum Selbst fasst. Ebenso wie Marotzki und Jörissen thematisiert Meder (2000: 51), dass sich durch Mediatisierungsprozesse das Verhältnis zur Welt bzw. deren Betrachtung und damit auch Bildungsprozesse verändern. In diesem Zusammenhang greift Meder das Bild des Sprachspielers auf. Bildung bedeutet demnach, sich als aktives Subjekt in einer vorerst fremden oder neuartigen Umgebung zurechtzufinden und eigenständig agieren zu können. Ganz allgemein betrachtet geht es also „um die Frage, wie sich der Mensch mit Medien und insbesondere mit Computertechnologie bilden kann“ (Swertz 2015: 2).

3. Kontextualisierung

Im schulischen Kontext der Digitalisierung wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Projekte, Reformen und Maßnahmen eingeleitet. Bereits 2012 trat der Grundsatzterlass zur *Medienerziehung* in Kraft. Dadurch soll auf gesellschaftliche Digitalisierungsprozesse reagiert werden und damit die Relevanz von Medienpädagogik für die Schulpädagogik verdeutlichen. Obwohl im Grundsatzterlass augenscheinlich zwischen medienpädagogischen Konzepten wie Mediendidaktik und Medienerziehung differenziert wird, werden mit Aussagen wie „Medienerziehung zielt auf eine umfassende Medienbildung ab“ (BMBF 2014: 1), tiefere konzeptionelle Verständnisfragen aufgeworfen.

Mit *Schule 4.0 – jetzt wird's digital* (BMB 2017) wurde ein weiteres Reformprojekt ins Leben gerufen, um auf die zunehmende Digitalisierung zu reagieren. Die vier Säulen dieses Projekts bestehen aus digitaler Grundbildung, einer entsprechenden Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen, dem Ausbau von Infrastruktur und technischer Ausstattung und digitalen Lerntools. Das grundlegende Ziel besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler digitale Kompetenzen erwerben und „lernen, sich kritisch mit digitalen Inhalten auseinanderzusetzen“ (BMB 2017: 2).

Im vorliegenden Kontext sind die ersten beiden Säulen von besonderem Interesse. Durch *Digitale Grundbildung* sollen bereits Schülerinnen und Schüler der Volksschule spielerisch mit dem Umgang digitaler Medien vertraut werden und am Ende der Primarstufe elementare digitale Grundkompetenzen beherrschen

(BMB 2017: 3). Dies wurde bereits in den staatlichen Lehrplänen der Volksschule verankert. Die Überprüfung dieser Kompetenzen soll mittels eines Sammelpasses geschehen. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 sollen weiter bis zur Vollendung der achten Schulstufe Grundwissen in Informatik erwerben und lernen mit Standardanwendungen umzugehen (BMB 2017: 3). Darüber hinaus sollen sie kritisch reflektieren, wie sie selbst in sozialen Netzen agieren und Informationen und Medien hinterfragen. *Digitale Grundbildung* wurde ebenso in den Lehrplänen der Sekundarstufe 1 verankert. Die konkrete Umsetzung obliegt jedoch den einzelnen Schulen. Die Kompetenzüberprüfung findet über einen eigens konzipierten digi.check statt.

Die zweite Säule der Maßnahme umfasst eine entsprechende Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, um die erwarteten Zielstellungen zu erfüllen. Dafür wurde ein eigenes Kompetenzmodell für Pädagoginnen und Pädagogen entwickelt. Dieses beinhaltet jene Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Aus- oder Weiterbildung erwerben und schließlich beherrschen sollen. Die Anforderungen beinhalten die Teilnahme respektive die Absolvierung eines Lehrgangs mit dem Umfang von mindestens 6 ECTS-Punkten sowie das Führen eines digitalen Portfolios. Die Lehrgangsgestaltung obliegt den Pädagogischen Hochschulen.

Im vorliegenden Kontext ist nun von besonderem Interesse, wie bereits berufstätige Lehrkräfte auf die eben beschriebenen Maßnahmen und Reformen vorbereitet werden und wie sich dabei die

medienpädagogische Konzeptionierung gestaltet. Insofern werden Curricula entsprechender Weiterbildungslehrgänge einer medienpädagogischen Analyse unterzogen, um die begriffliche Differenzierung innerhalb dieser Lehrgänge herauszuarbeiten.

4. Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Arbeit wird ein dokumentenanalytisches, in der Auswertung konkret ein inhaltsanalytisches Verfahren herangezogen. Im interpretativen, sozialwissenschaftlichen Sinne wird hierfür auf eine qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren zur systematischen und regelgeleiteten Analyse von fixiertem Textmaterial (z. B. Mayring 2010; Kuckartz 2018). Es werden mit dieser Methode demnach keine neuen Daten erhoben, sondern es wird auf bereits bestehende Daten und Materialien Bezug genommen. In den Sozialwissenschaften wird dieses oft für die inhaltliche Auswertung von beispielsweise Interviewtranskripten oder anderen festgeschriebenen Kommunikationsdaten verwendet. Da es sich hierbei um keine standardisierte Methode handelt, muss diese stets an das verwendete Material und den jeweiligen Kontext angepasst werden.

Da Udo Kuckartz (2018) ein offenes und dynamisches Verfahren beschreibt, das kleine Änderungen der Materialauswahl oder Spezifikationen der Fragestellung während des Auswertungsprozesses erlaubt, orientieren sich die vorliegenden Untersuchungen an jener Variante Qualitativer Inhaltsanalyse. Hierbei werden drei

Basismethoden voneinander unterschieden, die *inhaltlich strukturierende* (97), die *evaluative* (123) und die *typenbildende* (143) qualitative Inhaltsanalyse. Die Auswahl der Analysevariante hat sich an der Forschungsfrage zu orientieren. Das grundlegende Verfahren orientiert sich dabei an einem Kategoriensystem, dessen Bestandteile (Kategorien) entweder direkt am Material (induktiv) oder theoriegeleitet (deduktiv) erstellt werden können. Je nach Analyseart und Fragestellungen werden in der Regel induktive oder deduktive Codierungen oder eine Kombination beider Verfahren vorgenommen.

In allgemeiner Form beschreibt Kuckartz (2018: 45) fünf Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse. In der ersten Phase findet die *Planung* der Auswertungsmethode statt. Diese beinhaltet die Formulierung einer Forschungsfrage und ggf. theoriegeleiteter Hypothesen sowie die Auswahl der Materialien und die Einschränkung der Stichprobe. In der zweiten Phase, der Phase der *Entwicklung*, werden in erster Linie Kategorien definiert sowie Codierregeln festgelegt und in einem Kategoriensystem zusammengefasst. Da Kuckartz von einem ganzen Team codierender Personen ausgeht, beschreibt er in der dritten Phase eine *Testung oder Probe* des Codierens, wobei die unterschiedlichen Personen hinsichtlich der Codierung aufeinander abgestimmt werden sollen und probeweise das Material durchlaufen sollen. In der vierten Phase findet die *Codierung* des gesamten Materials statt. Dabei wird das Material zufällig an die Forschenden verteilt. In der letzten Phase wird eine

Matrix der analysierten Daten erstellt und schließlich ausgewertet.

4.1 Materialauswahl und Sampling

Nach dem Hochschulgesetz (2005: §8) obliegt pädagogischen Hochschulen die Aufgabe der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Berufe insbesondere des Lehramtes der Primar- sowie der Sekundarstufe. Daher werden, wie bereits erwähnt, Curricula von Weiterbildungslehrgängen für Digitale Grundbildung als Datenmaterial herangezogen. Die Auswahl beschränkt sich auf jene Dokumente, deren Lehrgänge im Studienjahr 2020/21 an pädagogischen Hochschulen angeboten werden. Für die Materialauswahl wurde eine erste Onlinerecherche durchgeführt, indem die Websites aller pädagogischen Hochschulen auf Weiterbildungen im medienpädagogischen Bereich durchsucht wurden. Insgesamt konnten zwölf entsprechende Lehrgangscurricula eruiert werden. All diese Dokumente sind als PDF-Dateien auf den Homepages der pädagogischen Hochschulen öffentlich verfügbar. Die jeweiligen Lehrgänge werden alle im Studienjahr 2020/21 angeboten.

Nach einer ersten Auseinandersetzung mit dieser vorläufigen Auswahl, wurde diese zum einen durch formale Kriterien wie Umfang und Dauer der Lehrgänge, Umfang und Gliederung der Dokumente sowie Titel sortiert und geordnet. Einige Curricula gaben in Anbetracht des Dokumententitels Grund zur Annahme, dass jene Hochschullehrgänge in Verbindung mit dem Unterrichtsfach *Digitale Grundbildung* stehen. Dies konnte jedoch durch eine inhaltliche Betrachtung der Dokumente nicht bestätigt werden. Ins-

gesamt nahmen nur drei der ursprünglich zwölf Dokumente expliziten Bezug auf die unverbindliche Übung *Digitale Grundbildung* – die Hochschullehrgänge *digi.kompP* (2019a) und *Digitale Grundbildung für den Unterricht* (2019b) der Pädagogischen Hochschule Burgenland sowie der Hochschullehrgang *Digital kompetente/r Lehrer/in* (2019) der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Daher wurden diese drei Curricula als Materialauswahl für die folgende Analyse herangezogen.

4.2 Materialbeschreibung

In Tabelle 1 werden die formalen und ersten inhaltlichen Aspekte des Datenmaterials dargestellt.

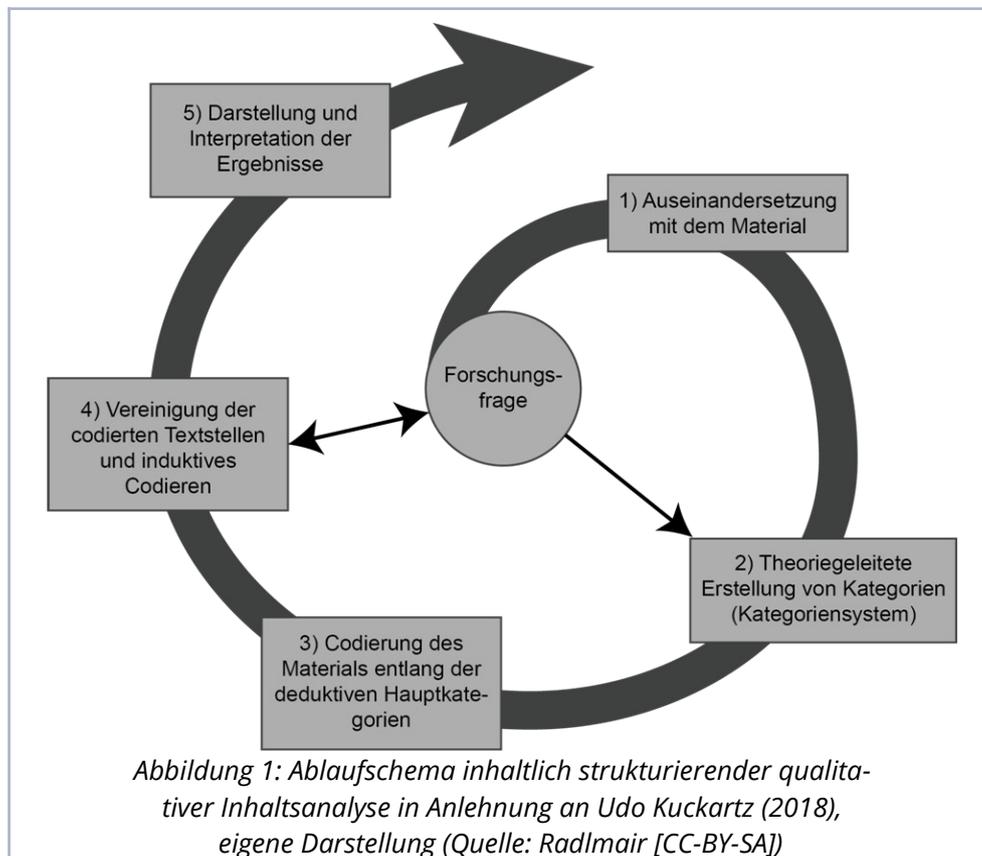
	<i>Digitale Grundbildung für den Unterricht</i>	<i>digi.kompP (DK)</i>	<i>Digital kompetente/r Lehrer/in (DKL)</i>
<i>Institution</i>	PH Burgenland	PH Burgenland	PH Kärnten
<i>Umfang</i>	12 ECTS	6 ECTS	10 ECTS
<i>Dauer</i>	3 Semester	2 Semester	2 Semester
<i>Abschluss</i>	Zeugnis	Zeugnis	Zeugnis
<i>Schulstufe</i>	Primar- und Sekundarstufe 1	Primar- und Sekundarstufe 1	Primar- und Sekundarstufe 1
<i>Qualifikation</i>	Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht mit digitalen Medien	Einsatz von digitalen Medien im Unterricht und kritische Reflexion	Planung und Durchführung von digital gestützten Unterricht
<i>Anschließende Dokumentenbezeichnung</i>	C01-DG	C02-DK	C03-DKL

*Tabelle 1: Formalia der untersuchten Dokumente
(Quelle: Radlmair [CC-BY-SA])*

Alle Curricula traten im Kalenderjahr 2019 in Kraft. Die Dokumente umfassen elf bis 13 Seiten und gliedern sich jeweils in einen allgemeinen Teil, in dem erste Zielstellungen und Formalitäten formuliert werden, eine Übersicht und inhaltliche Beschreibung der Module, wobei jeweils Inhalte und erwartete Kompetenzen dargelegt werden. Ebenso verfügt jedes Dokument über rechtliche Auskünfte hinsichtlich Inkrafttreten, Lehrgangsabschluss etc. Für die anschließende Analyse werden ausschließlich einleitende Worte mit *Zielbeschreibungen* sowie die *inhaltlichen Beschreibungen* und *Kompetenzerwartungen* der Module berücksichtigt. Dies soll einerseits Aufschluss über die medienpädagogischen Konzeptionen der Lehrgänge geben, aber ebenso, ob bzw. inwieweit dahingehend die allgemeinen Zielstellungen mit den geplanten Inhalten und Kompetenzanforderungen übereinstimmen.

4.3 Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Forschungsfrage wurde für diese Arbeit das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählt. Mit dem vollständigen Theoriebezug des ersten Kapitels werden die Kategorien zur Gänze theoriegeleitet (deduktiv) gebildet. Für die vorliegende Arbeit wird die Software MAXQDA 2020 für die Datenauswertung verwendet. Dadurch und in Anlehnung an Kuckartz allgemeines Ablaufmodell (Kuckartz 2018: 45, 100) ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgender methodischer Ablauf¹:



5. Auseinandersetzung mit dem Material

Die *initiierende Textarbeit* (Kuckartz 2018: 56–57) dient dazu, sich mit dem ausgewählten Material vertraut zu machen, Markierungen und Hervorhebungen vorzunehmen oder kurze Notizen anzufertigen. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Kontextualisierung des Materials von besonderer Bedeutung, um die Texte in ihrer Gesamtheit zu betrachten (Kuckartz 2018: 48). In einer ersten Auseinandersetzung mit dem Material wurde dieses vollständig und vor allem in Hinblick auf die verantwortliche Institution begutachtet und anschließend nach formalen Gesichtspunkten,

wie beispielsweise Umfang und Gliederung des Dokuments, sortiert und verglichen.

5.1 Theoriegeleitete Erstellung von Kategorien (Kategoriensystem)

Mit Rückbezug auf die eingangs gestellte Fragestellung sowie die theoretische Rahmung durch die Konzepte der Medienpädagogik werden thematische Kategorien erstellt. Um eine intersubjektive Nachprüfbarkeit der Analyse zu gewährleisten, werden auch entsprechende Regeln des Codierens formuliert (siehe Kategoriensystem im Anhang). Diese bestimmen, wann eine Textstelle zu einer Kategorie zuzuordnen ist und wie im Zweifelsfall oder bei Überschneidungen vorzugehen ist

5.2 Codierung des Materials entlang der deduktiven Hauptkategorien

In der Codierphase wird das gesamte Material zunächst entlang der theoriegeleiteten Kategorien codiert und anschließend im Kategoriensystem eingeordnet. „Nicht sinntragende Textstellen oder Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert“ (Kuckartz 2018: 102). Hierbei ist insbesondere der hintergründige Kontext der jeweiligen Texte mitzubehalten. Die Codierung des Materials erfolgt computergestützt mit MAXQDA 2020. Dabei wird das Datenmaterial im PDF-Format in das Programm importiert sowie die theoriegeleiteten Kategorien angelegt. Jede relevante Textstelle wird innerhalb des Programms markiert und entsprechend den vorab festgelegten Regeln einer oder mehrerer dieser Kategorien zugeordnet (codiert).

5.3 Vereinigung der codierten Textstellen und induktives Codieren

Nach einem ersten deduktiven Codiervorgang wird das gesamte Material entlang der codierten Textstellen erneut untersucht und induktive, d. h. am Material entwickelte Subkategorien erstellt. Grundsätzlich sollten alle mit den Hauptkategorien versehenen Textstellen zumindest einer Subkategorie zugeordnet werden können und dadurch die Codierung mit den Hauptkategorien entfernt werden. Ist dies nicht möglich, werden die Codierungen der Hauptkategorien zumindest auf ein Minimum reduziert.

Die codierten Textstellen werden anschließend entlang der Kategorien und Fälle (Dokumente) in einer Matrix zusammengefasst (siehe Anhang). Dies ermöglicht in erster Linie einen detaillierten Überblick über die analysierten Textstellen sowie Vergleichsmöglichkeiten, die sich einerseits an den Kategorien und andererseits an den Dokumenten selbst orientieren.

6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Abschließend werden die in der Themenmatrix dargestellten Ergebnisse ausführlich dargestellt und in Hinblick auf die formulierte Fragestellung sowie die theoretische Konzeption interpretiert sowie diskutiert. Dabei sind thematische Inhalte aber ebenso Häufigkeiten der Kategorien von besonderer Relevanz.

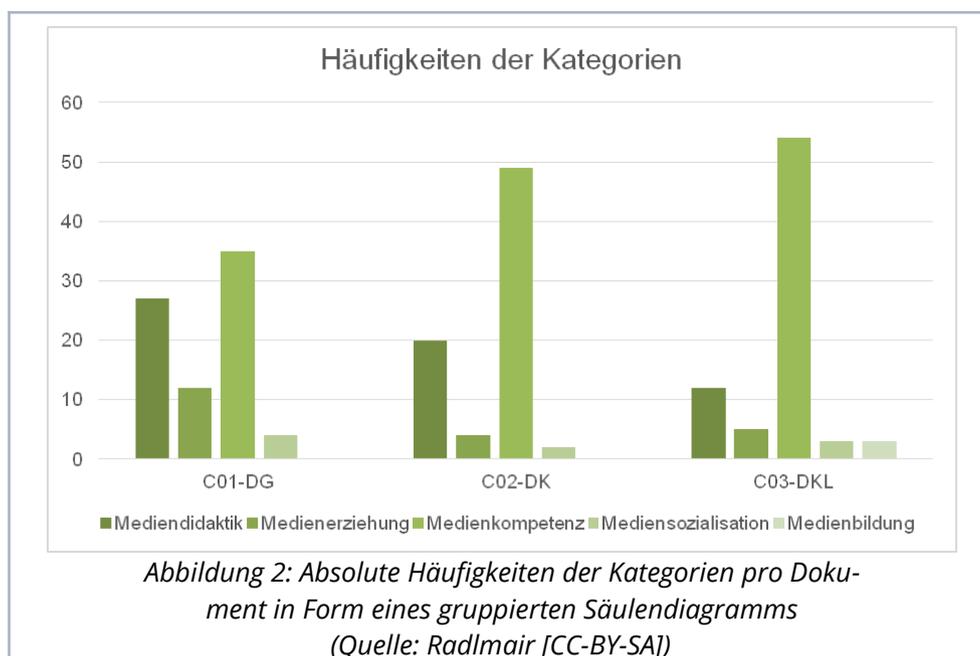
6.1 Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt wurden die fünf Hauptkategorien Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkompetenz, Mediensozialisation und Medi-

enbildung aus der theoretischen Rahmung abgeleitet und am Material codiert. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Datenanalyse hinsichtlich Häufigkeit und Inhalten dargelegt.

6.2 Häufigkeiten aller Kategorien

Für einen ersten Überblick über das codierte Material werden die absoluten Häufigkeiten der Hauptkategorien pro Dokument in einem gruppierten Säulendiagramm (Abbildung 2) dargestellt. Die Dokumente werden hierbei jeweils an der horizontalen Achse gruppiert und die Häufigkeiten je Hauptkategorie entlang der vertikalen Achse veranschaulicht. Zunächst wird auf eine Differenzierung der Codierungen in Subkategorien verzichtet.



Auf den ersten Blick fällt eine unausgewogene Vergabe entlang der Kategorien auf. Die Kategorie Medienkompetenz wurde mit

Abstand am häufigsten codiert, die Kategorie Medienbildung hingegen am seltensten.

Dieser Eindruck wird durch eine Häufigkeitstabelle (Tabelle 2) bestätigt. Die einzelnen Dokumente des Datenmaterials werden in Spalten und die Hauptkategorien in Zeilen erfasst. Auch hier wurde zunächst auf eine Differenzierung von Haupt- und Subkategorien verzichtet. Insgesamt wurden für das gesamte Datenmaterial (N=3) 238 Codes der Hauptkategorien vergeben. Pro Dokument wurden in etwa gleich viele Codes vergeben. Die Häufigkeiten der einzelnen Kategorien variieren hingegen stark. Die Spannweite, also die Differenz der am häufigsten (N=138) und der am seltensten (N=1) vergebenen Codierung liegt bei 137. Die Kategorie Medienkompetenz wurde sowohl pro Dokument als auch in der Grundgesamtheit am häufigsten codiert. Die Kategorie Medienbildung hingegen wurde insgesamt am seltensten vergeben und nur für ein einziges Dokument vergeben.

	<i>C01-DG</i>	<i>C02-DK</i>	<i>C03-DKL</i>	<i>Total</i>
<i>Mediendidaktik</i>	27	20	12	59
<i>Medienerziehung</i>	12	4	5	21
<i>Medienkompetenz</i>	35	49	54	138
<i>Mediensozialisation</i>	4	2	3	9
<i>Medienbildung</i>	0	0	3	3
<i>Summe</i>	78	75	77	230

Tabelle 2: Absolute Häufigkeiten der Kategorien pro Dokument (tabellarische Darstellung) (Quelle: Radlmair [CC-BY-SA])

Die weiteren Ergebnisse werden nun pro Hauptkategorie und im direkten Dokumentenvergleich insbesondere mit Bezug auf inhaltliche Aspekte dargestellt.

6.2.1 Mediendidaktik

Die Hauptkategorie Mediendidaktik gliedert sich in insgesamt vier induktiv erzeugte Subkategorien: *Schülerkontakt*, *Medieneinsatz*, *Wissen* und *Vermittlung*. Im gesamten Material wurde die Kategorie insgesamt 59 Mal vergeben. Am seltensten wurde die Kategorie im Curriculum für den Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL) der PH Kärnten codiert. Die mit Abstand am häufigsten vergebene Subkategorie stellt Medieneinsatz dar. Die Subkategorie Schülerkontakt wurde hingegen pro Dokument nur ein einziges Mal vergeben.

Inhaltlich werden mit der Subkategorie Medieneinsatz vorrangig die Planung, Durchführung und Evaluation von digital gestalteten Unterrichts- bzw. Lehr- und Lernszenarien oder auch der Einsatz von spezifischen Tools angesprochen (siehe). Diese Kategorie ließe sich erneut in Planung oder Vorbereitung, Durchführung oder den konkreten Einsatz und Reflexion oder Evaluation unterteilen. Hierbei finden demnach eindeutig Aspekte des Lehrens und Lernens mit (digitalen) Medien wieder. An dieser Stelle wären weitere und allgemeindidaktische Analysen durchaus angebracht, um insbesondere Verhältnisbestimmungen zwischen Lehrperson, Schülerinnen und Schülern und dem Unterrichtsgegenstand zu untersuchen. Dies erfordert jedoch weitere Ressourcen und Da-

tenmaterial sowie eine andere theoretische Rahmung und Kontextualisierung.

	<i>CO1-DG</i>	<i>CO1-DK</i>	<i>Co3-DKL</i>
<i>Mediendidaktik</i>		- digitales Kompetenzmodell für Pädagoginnen und Pädagogen	
<i>Schülerkontakt</i>	- Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler	- Kommunikation und Kollaboration	- Coaching
<i>Medieneinsatz</i>	- Planung, Durchführung und Evaluation von digitalen Lehr- und Lernszenarien - Einsatz von spezifischen Tools im Unterricht - Gestaltung von Lernsituationen	- Einsatz digitaler Medien und Tools im Unterricht - Planung, Durchführung und Evaluation von digital gestütztem Unterricht / digitalen Lehr- und Lernszenarien	- didaktische Planung und Durchführung von digital gestütztem Unterricht - Einsatz spezifischer Medien und Tools im Unterricht
<i>Wissen</i>	- didaktisches Grundwissen	- spezifisches Wissen in pädagogischen Situationen anwenden	- pädagogisches Grundwissen - spezifisches Wissen in pädagogischen Situationen anwenden
<i>Vermittlung</i>	- Methoden		- Methoden und altersgerechte Inhaltsvermittlung

Tabelle 3: Inhaltliche Zusammenfassungen der Haupt- und Subkategorien Mediendidaktik pro Dokument (Quelle: Radlmair [CC-BY-SA])

6.2.2 Medienerziehung

Die Kategorie Medienerziehung wurde hingegen nur 21 Mal codiert. Das häufigste Vorkommen der Kategorie ist im Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C01-DG) der PH Burgenland zu verzeichnen. Inhaltlich stehen hierbei mit den vier Subkategorien insbesondere *Verantwortung* im Umgang mit digitalen Medien sowie die *Reflexion* und die *kritische* Einschätzung des eigenen Verhaltens hinsichtlich *Sicherheit* respektive Gefahren im Fokus. Auch hierbei sind inhaltliche Ähnlichkeiten mit den theoretischen Überlegungen vorzufinden. Interessanterweise scheint die Subkategorie *Verantwortung* vor allem im Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C01-DG) der PH Burgenland im Vergleich zu den anderen Hochschullehrgängen eine größere, im gesamten Vergleich jedoch auch nur eine untergeordnete Rolle zu spielen.

6.2.3 Medienkompetenz

Die mit Abstand am häufigsten codierte Kategorie ist jene der Medienkompetenz. Diese Codierung wurde im Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C01-DG) 35 Mal, im Hochschullehrgang DigikompP (C02-DK) 49 Mal und im Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL) sogar 54 Mal codiert. Aufgrund dessen, soll diese Kategorie inhaltlich mit ihren induktiv erstellten Subkategorien *Gestaltung*, *Beurteilung*, *Wissen* und *Umgang* einer etwas genaueren Betrachtung unterzogen werden.

	<i>CO1-DG</i>	<i>CO1-DK</i>	<i>Co3-DKL</i>
<i>Medien-kompetenz</i>		Digitales Kompetenzmodell für Pädagoginnen und Pädagogen	
<i>Gestaltung</i>	- Produktion, Gestalten und Aufbereiten von digitalen Medien	- Produktion und Aufbereiten von digitalen Medien und Inhalten	- Produktion und Aufbereitung von digitalen Medien und Informationen - Erstellen von digitalen Programmen und Tools
<i>Beurteilung</i>	- einschätzen und bewerten von Informationen	- Informationen bewerten und auswählen	- Informationen und digitale Inhalte bewerten - Sicherheit und Gefahren einschätzen können
<i>Wissen</i>	- Software - Hardware - Informatik - Algorithmen - Programmierung - Stoffbereich Digitaler Grundbildung	- Hardware - Software - Informatik - rechtliche Grundlagen - Datenschutz	- Software - rechtliche Grundlagen und Datenschutz - Tools - Programmierung
<i>Umgang</i>	- Hardware - Software - Informationsbeschaffung - Daten- und Dateiverwaltung - Datenschutz und Sicherheit - Kommunikation	- Hardware - Software - Daten und Dateiverwaltung - Tools - Sicherheit - Informationsbeschaffung - Kommunikation	- Tools - Kommunikation - Software - Hardware - Daten und Dateiverwaltung - Informationsbeschaffung - Sicherheit

Tabelle 4: Inhaltliche Zusammenfassung der Haupt- und Subkategorien Medienkompetenz pro Dokument (Quelle: Radlmair [CC-BY-SA])

In Tabelle 4 werden die Codierungen inhaltlich zusammengefasst dargestellt.

Hinsichtlich der Inhalte der Subkategorien gibt es innerhalb der Dokumente kaum Unterschiede. Alle Curricula beinhalten demnach ähnlich oder zum Teil idente Aspekte. Das häufige Vorkommen dieser Kategorie und weiters der Subkategorie *Umgang* geben Anlass zur Vermutung, dass ein ordnungsgemäßer Umgang mit digitalen Medien von besonderer Wichtigkeit ist. Inhaltlich werden hierbei auch zahlreiche und unterschiedliche Aspekte zum Teil sehr spezifisch angesprochen.

Die am Material codierten Subkategorien stimmen inhaltlich auch mit den theoretischen Überlegungen hinsichtlich der Medienkompetenz überein. Hinsichtlich des Verweises, dass der Erwerb oder die Vermittlung von Medienkompetenz sozusagen als Mittel für Medienerziehung zu fassen ist, wurde am Material eine komplexe Segmentsuche der beiden Kategorien Medienerziehung und Medienkompetenz durchgeführt. Dadurch werden jene Textstellen, die sowohl als Medienerziehung als auch als Medienkompetenz unter Berücksichtigung der jeweiligen Subkategorien codiert wurden, dargestellt. Interessanterweise sind von einer derartigen Überschneidung lediglich vier Textstellen in nur zwei Dokumenten betroffen (siehe Tabelle 5). Dahingehend ist nicht davon auszugehen, dass in den untersuchten Hochschullehrgängen Medienkompetenz als Mittel zur Medienerziehung herangezogen werden.

<i>Fundort</i>	<i>Segment</i>
C01-DG (8: 1120-8: 1162)	- erkennen Risiken und Gefahren im Internet
C01-DG (9: 1254-9: 1316)	- können soziale Medien kompetent und verantwortungsvoll nutzen
C03-DKL (3: 667-3: 933)	Es ist daher erforderlich, dass die Schüler/innen schon frühzeitig die Möglichkeit erhalten, digitale Medien aktiv und kritisch zu nutzen, damit sie in Zukunft mündig und selbstverantwortlich ihre von digitalen Technologien geprägte Lebenswelt mitgestalten können.
C03-DKL (7: 1037-7: 1073)	- Sichere und mündige Internetnutzung

Tabelle 5: Überschneidungen originaler Textstellen der Haupt- und Subkategorien Medienkompetenz und Medienerziehung (Quelle: Radlmair [CC-BY-SA])

6.2.4 Mediensozialisation

Der Bereich der Mediensozialisation wird in den Curricula der Hochschullehrgänge wenig bis kaum angesprochen. Hierbei stehen Aspekte der *Identität* im Verhältnis zu virtuellen Identitäten sowie mediale Sozialisationsprozesse durch die *Schule* oder *Familie* im Interesse. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Digitalität und digitalen Medien für die *Gesellschaft* thematisiert. Aussagen oder Überlegungen über mögliche Wirkungszusammenhänge zwischen (der Nutzung von) Medien und Sozialisationsprozessen, wie dies in den eingangs formulierten theoretischen Herangehensweisen der Fall ist, werden in den Curricula nicht getroffen. Eine erneut durchgeführte komplexe Segmentsuche war in jener Hinsicht erfolglos, als im Datenmaterial keine Überschneidungen der Kategorien Medienkompetenz und Mediensozialisation gefunden wurden.

6.2.5 Medienbildung

Die wohl interessanteste Erkenntnis dieser Analyse betrifft die Kategorie Medienbildung. Von allen analysierten Dokumenten konnte nur eines inhaltliche Aspekte aufweisen, die auf eine Thematisierung von Medienbildung hindeuten. Nur der Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL) der PH Kärnten befasst sich mit der Mitgestaltung und Teilnahme am öffentlichen Diskurs.

In Tabelle 6 sind die insgesamt drei in der Kategorie Medienbildung codierten originalen Textstellen nachzulesen. In Anbetracht der Inhalte wurden die beiden Subkategorien *Weltverstehen* und *Partizipation* aus dem Material heraus erstellt.

	C03-DKL
<i>Medienbildung</i>	
<i>Weltverstehen</i>	- Einfluss von Social Media auf die Wahrnehmung der Welt (Fake News, ...) C03-DKL: 7: 1239 (0) - wissen um den Einfluss von Social Media auf die Wahrnehmung der Welt C03-DKL: 7: 2550 – 7: 2619 (0)
<i>Partizipation</i>	Es ist daher erforderlich, dass die Schüler/innen schon frühzeitig die Möglichkeit erhalten, digitale Medien aktiv und kritisch zu nutzen, damit sie in Zukunft mündig und selbstverantwortlich ihre von digitalen Technologien geprägte Lebenswelt mitgestalten können. C03-DKL: 3: 667 – 3: 933 (0)

Tabelle 6: Originale Textsegmente der Haupt- und Subkategorien Medienbildung aus dem Curriculum für den Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in der PH Kärnten (Quelle: Radlmair [CC-BY-SA])

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass in den untersuchten Dokumenten vorrangig das Konzept Medienkompetenz zu finden ist und dieses auch zu großen Teilen Gemeinsamkeiten mit den entsprechenden wissenschaftlich theoretischen Überlegungen aufweist.

Da es sich jedoch um Weiterbildungscurricula handelt, wird ebenso Mediendidaktik – auch im Sinne eines didaktisch fundierten Einsatzes (digitaler) Medien im Unterricht – vermehrt berücksichtigt. Eine weitere didaktische Auseinandersetzung und Differenzierung wäre an dieser Stelle jedoch relevant und wünschenswert. Besonders überraschend ist hierbei jedoch, dass die Kategorie der Medienbildung weitaus vernachlässigt wird und größtenteils unberücksichtigt bleibt. Dies ist insbesondere in Anbetracht der bildungspolitischen Namensgebung Digitale Grundbildung, die zunächst auf eine intensive Auseinandersetzung mit Medienbildung vermuten lässt, unerwartet. Ebenso finden die Kategorien Medienerziehung und Mediensozialisation in den Dokumenten der Hochschullehrgänge kaum bis wenig Berücksichtigung. Die vorrangige Intention scheint demnach in der Vermittlung von Kompetenzen insbesondere im Umgang mit digitalen Medien zu liegen. Durch die Kontextualisierung und Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Intentionen dieser Maßnahme, werden diese Vermutungen jedoch wieder relativiert und die inhaltliche Konzeption der Curricula wirkt weniger überraschend.

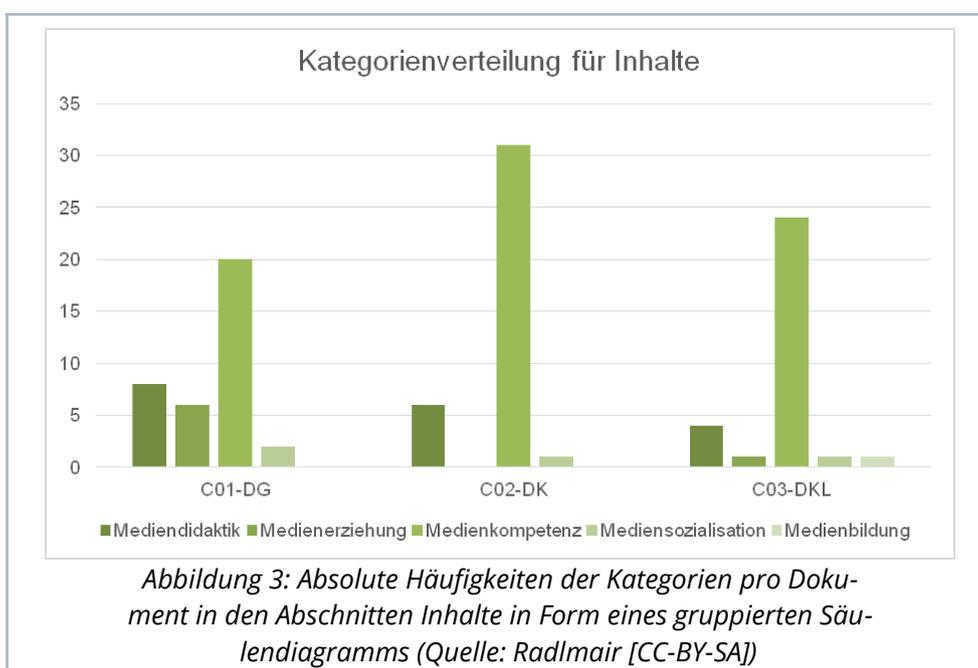
6.3 Analyse der Abschnitte Ziele, Inhalte und Kompetenzen

Eine weitere interessante Untersuchung betrifft die Kategorienverteilung in der Gliederung der analysierten Dokumente. Dahingehend wurden die jeweiligen Abschnitte im Material entsprechend codiert und erneut eine komplexe Segmentsuche durchgeführt, um das Vorkommen der einzelnen Kategorien inklusive ihrer Subkategorien für die Dokumentabschnitte Ziele, Inhalte und Kompetenzen zu eruieren.

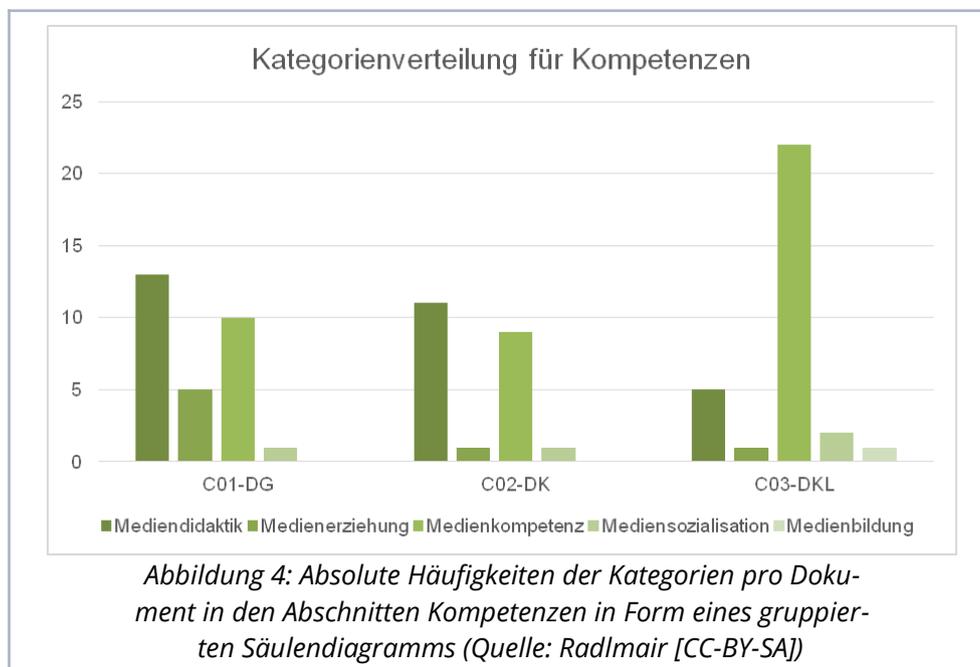
Die Abschnitte *Ziele* wurden in allen drei Dokumenten am geringsten codiert. An der Zahl liegen insgesamt nur fünf Codierungen hinsichtlich Zielstellungen vor. Der Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C01-DG) verzichtete zur Gänze auf die Angaben von Zielstellungen und beinhaltet damit keine Codierungen. Im Dokument des Hochschullehrganges DigikomP (C02-DK) wurden insgesamt vier Textstellen codiert, im Hochschullehrgang Digitale kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL) hingegen nur eine. Unter Berücksichtigung, dass es sich bei den Dokumenten um Hochschulcurricula für die Weiterbildung von Lehrkräften für Digitale Grundbildung handelt, ist es auch nicht verwunderlich, dass vier der insgesamt fünf Codierungen in die Kategorie Mediendidaktik fallen.

Die nächsten analysierten Abschnitte betreffen die *Inhalte* der jeweiligen Hochschullehrgangsdokumente. Hierbei gibt es die mit Abstand meisten Codierungen. Die Anzahl der Codierungen pro Dokument ist relativ ausgeglichen, allerdings gibt es innerhalb der Kategorien große Unterscheidungen (siehe Abbildung 3). Die Ka-

tegorie Medienbildung wurde hier nur einmal im Curriculum für den Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL) vergeben. Besonders auffällig und interessant erscheint hierbei jedoch, dass die Kategorie Medienkompetenz insgesamt 75 Mal und damit knapp 4 Mal so häufig wie die am zweithäufigsten codierte Kategorie Mediendidaktik (nur 18 Mal) vergeben wurde.



Darüber hinaus wurden in den Abschnitten *Kompetenzen* (Abbildung 4) weniger Textstellen für die Kategorie Medienkompetenz codiert, dafür jedoch mehr der Kategorie Mediendidaktik. Dies lässt darauf schließen, dass die Hochschullehrgänge inhaltlich betrachtet zumeist die Vermittlung von Medienkompetenz anstreben, die Kompetenzerwartungen sich jedoch nicht nur auf Medienkompetenz, sondern ebenso auf didaktische Fähigkeiten beziehen.



Insofern werden Zielstellungen für mediendidaktische Fähigkeiten formuliert. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich beim untersuchten Material um Curricula von Weiterbildungslehrgängen handelt, ist dies, wie bereits erwähnt, nicht verwunderlich. Hingegen sollen allerdings vorrangig Inhalte der Medienkompetenz vermittelt werden, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ebenso mediendidaktische Fähigkeiten erwerben sollten. Die grundlegende Schlussfolgerung dieser Analyse besteht nun darin, dass zumindest die Zielsetzung und die theoretische Planung der inhaltlichen Umsetzung weit auseinander liegen. Aussagen über die tatsächliche Umsetzung oder gar die Qualität oder Sinnhaftigkeit dieser Konzeptionen liegen nicht im Aufgabenbereich dieser Arbeit.

7. Conclusio

Diese Arbeit widmete sich einer medienpädagogischen Analyse von Weiterbildungslehrgängen für Digitale Grundbildung. Dabei wurden zunächst geeignete Curricula der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern Digitale Grundbildung als Datenmaterial ausgewählt und auf ihre formalen und ersten inhaltlichen Bestimmungen untersucht. Mit einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz konnten die herangezogenen Curricula auf ihre medienpädagogischen Verständnisse hin untersucht werden. Dabei wurde das Material entlang der theoriegeleiteten Hauptkategorien Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkompetenz, Mediensozialisation und Medienbildung codiert und diese Codierungen in weitere thematische Subkategorien differenziert.

Die qualitative Inhaltsanalyse machte deutlich, dass in allen untersuchten Dokumenten Medienkompetenz sowohl in den inhaltlichen Beschreibungen als auch hinsichtlich der Kompetenzerwartungen eine Vormachtstellung einnimmt. Medienkompetenz wird in diesen Curricula ähnlich zur theoretischen Rahmung mit dem ordnungsgemäßen Umgang mit theoretischem und praktischem Wissen über Urteilsvermögen sowie Gestaltungsfähigkeit von digitalen Medien konzipiert. Vorrangig sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Hochschullehrgänge jedoch Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien erwerben und diese schließlich auch im Unterricht einsetzen können. Dies lässt darauf schließen, dass hier eine pädagogische Vorstellung vorliegt, dass

Lehrpersonen sich selbst (digitale) Medienkompetenz aneignen, diese für einen gelungenen Medieneinsatz in ihrem Unterricht verwenden und damit Schülerinnen und Schülern selbst einen ordnungsgemäßen Umgang mit digitalen Medien beibringen. Wie weit sich diese Vorstellung bewahrheitet, sei dahingestellt. Eine derartige Untersuchung wäre im Sinne der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchaus angemessen und relevant.

Darüber hinaus wirft die scheinbare Inkonsistenz in der Formulierung von Zielstellungen, Inhalte und Kompetenz- oder Qualifikationserwartungen jedoch zahlreiche Fragen auf, die in einer oder mehreren weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen bearbeitet werden könnten.

Anmerkungen

- 1 Die folgenden Ausführungen orientieren sich zur Gänze am fünften Kapitel (Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse) von Udo Kuckartz Werk Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2018: 97-121). Aus diesem Grund wird – abgesehen von direkten Zitaten – an dieser Stelle auf weitere Verweise auf diese Quelle verzichtet. Bei Bezug auf anderweitige Quellen oder Kapitel werden diese weiterhin entsprechend angeführt.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2008): Mediensozialisation, in: Sander, Uwe/ Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87–92.

BMB (2017): Schule 4.0 – jetzt wird's digital, Presseunterlage, 23.01.2017.

BMBF (2014): Unterrichtsprinzip Medienbildung – Grundsatzentwurf, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html> (letzter Zugriff: 14.08.2021).

BMBWF (2018): Digitale Grundbildung, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl.II Nr.71/2018; 1–25), online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdf (letzter Zugriff: 14.08.2021).

BMBWF (2020): Digitale Grundbildung. Zentrale Reformen und Projekte – Digitale Grundbildung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html> (letzter Zugriff: 14.08.2021).

Bundeskanzleramt (2005): Hochschulgesetz, Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG) StF: BGBl. I Nr. 30/2006 (NR: GP XXII RV 1167 AB 1198, 132. Einspr. d. BR: 1285 AB 1335 S. 139. BR: 730.), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (letzter Zugriff: 14.08.2021).

Herzig, Bardo (2016): Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche, in: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 25, 59–79.

Hopmann, Stefan/Künzli, Rudolf (1994): Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 2, 161–184.

Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93–99.

Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*, Weinheim: Beltz.

Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 116–122.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage), Weinheim und Basel: Juventa Beltz.

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 100–109.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte Auflage), Weinheim und Basel: Beltz.

Meder, Norbert (2000): Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes, in: Marotzki, Winfried (Hg.): *Zum Bildungswert des Internet*, Opladen: Leske und Budrich, 33–56.

National Competence Center eEducation Austria (2021): *digi.komp: Über digi.kompP, Digitale Kompetenzen für PädagogInnen*, online unter: <https://digikomp.at/index.php?id=588&L=0> (letzter Zugriff: 24.06.2021).

Pädagogische Hochschule Burgenland (2019a): Hochschullehrgang DigikomP, online unter: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_DigikomP.pdf (letzter Zugriff: 14.08.2021).

Pädagogische Hochschule Burgenland (2019b): Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht, online unter: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_Digitale_Grundbildung.pdf (letzter Zugriff: 14.08.2021).

Pädagogische Hochschule Kärnten. (2019): Curriculum für den Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in, online unter: https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Curricula/PHK_LG_DK_Curr_DigitalkompetenterLehrer_2018-04-05.pdf (letzter Zugriff: 14.08.2021).

Paus-Hasebrink, Ingrid/Hipfl, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern, in: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 11.

Sitte, Wolfgang/Wohlschlägl, Helmut (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (4. unveränderte Auflage), Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Swertz, Christian (2015): Medienpädagogik [Medien in der pädagogischen Theorie und Praxis], in: Sozialpädagogische Impulse 3, 1–5.

Tulodziecki, Gerhard (2008): Medienerziehung, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 110–115.