

Wiebke Ammen

Akademische Medienkompetenz von Hochschullehrenden

Abstract:

Ziel der vorliegenden Abschlussarbeit ist es, differenziert die Frage beantworten zu können, wie akademische Medienkompetenz Hochschullehrender zu fördern ist. Dazu wird zunächst ein Zusammenhang zu generellen wie auch hochschulspezifischen Entwicklungen zur Digitalisierung eröffnet, um so zu klären, welche Rolle die Lehrenden durch ihre Beteiligung an technologischen Innovationen einnehmen und wie diese im organisationalen Kontext einzuordnen ist. Unter Rückgriff auf die Adoptionstheorie werden Übernehmertypen der Lehrenden in ihrem Innovationsverhalten charakterisiert und mögliche Anreizmodelle aufgeführt. Durch die theoretische Fundierung zur Kompetenz und Medienkompetenz wird auch eine Annäherung an das Konstrukt der akademischen Medienkompetenz möglich. Mit den Hochschullehrenden als Fokus der Analyse wird in einem methodischen Teil der Arbeit mittels ExpertInneninterviews und Dokumentenanalyse die Förderung akademischer Medienkompetenz über qualitative Auswertungsverfahren zur Bewertung gebracht. Eine handlungspraktische Darstellung förderlicher Rahmenbedingung ermöglicht abschließend die Beantwortung der Forschungsfrage.

Schlagwörter: akademische Medienkompetenz, Digitalisierung, Hochschule, Innovationen, förderliche Rahmenbedingungen, ExpertInneninterview, Dokumentenanalyse

1 EINFÜHRUNG

Digitale Technologien sind im Alltag der Menschen angekommen und halten somit auch Einzug in die Hochschullehre. Was an bildungstechnologischen Innovationen vor ein paar Jahren noch dem Feld der Fernuniversitäten oder berufs begleitenden Weiterbildungsstudiengängen zugeschrieben und auch überlassen wurde, hat sich bei der Mehrheit etabliert (Zawacki-Richter, 2013a). Wird beispielsweise die Entwicklung und Etablierung des Blended-Learning-Formates fokussiert, so ist zu erkennen, dass aktuelle Förderprogramme wie „Aufstieg durch Bildung: Öffnung der Hochschulen“¹ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) nahezu ausschließlich Studienprogramme in diesem Format hervorbringen (BMBF, 2015a). Die deutschen Hochschulen stehen vor der Herausforderung, sich den digitalen Transformationsprozessen zu stellen. Initiativen wie das „Hochschulforum Digitalisierung“² (HFD), welche auch die Relevanz des Themas verdeutlichen, sprechen vom ‚Digital Turn‘ der Hochschulen bzw. der Hochschullehre (HFD, 2015). Dass Technologien in Lehr-Lernprozessen genutzt werden, ist dabei nicht neu. Der Umgang, die Chancen und Risiken bei der Integration von digitalen Bildungsinnovationen im deutschen Hochschulsystem sind dabei jedoch erst im Prozess der Identifizierung, der Entwicklung von Handlungsempfehlungen und Strategien. So liegen Chancen und Potenziale in der Digitalisierung der Hochschulen, die den deutschen Universitäten dazu verhelfen, sich aktuellen Herausforderungen zu stellen. Diese liegen u.a. im Wandel von Studium, Lehre und Forschung durch Bologna, einem steigenden nationalen und internationalen Wettbewerb oder auch der zunehmenden Heterogenität der Studierenden und dem damit einhergehenden Schwund von „traditionellen“ Studierenden bzw. dem Verwischen der Grenzen von „traditionellen“ und „nicht-traditionellen“ Studierenden (u.a. Stöter, Bullen, Zawacki-Richter & Prümmer, 2014).

Der vielfach beschworene und eingeforderte „shift from teaching to learning“ wird durch das Lehren und Lernen mit digitalen Medien unterstützt, wobei der spezifische und heterogene Bedarf von Studierenden in die Gestaltung von Studium und Lehre einbezogen werden sollte (Hanft & Kretschmer, 2014). Die Lebenswelt der heutigen Lerner beinhaltet durch die Digitalisierung der verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche die Erfordernisse nach Medienkompetenzen und deren stete (Weiter-)Entwicklung. Die Digitalisierung der Hochschullehre bedeutet auch, dass die Lehrenden über entsprechende Kompetenzen verfügen müssen, um aktuellen Erfordernissen gerecht zu werden und den Studierenden zu (mehr) Medienkompetenz zu verhelfen (Schiefner-Rohs, 2012).

Die Besonderheiten der Institution „Hochschule“ durch die verschiedenen Akteure, aber auch durch die verschiedenen Handlungsfelder und Dimensionen führen dabei jedoch zur Erweiterung des Kompetenzbegriffs über das Modell der „Medienkompetenz“, wie u.a. Baacke (1997) es begreift, hin zur „akademischen Medienkompetenz“ (u.a. Wedekind, 2008, 2009; Reinmann, Hartung & Florian, 2014; Zawacki-Richter, Ehrenspeck-Kolasa, Kraus, Heidkamp & Stöter, 2015). Wie „akademische Medienkompetenz“ genau zu fassen ist, wird diskutiert. Offen bleibt in den Diskussionen, wie „akademische Medienkompetenz“ zu fördern und zu überprüfen ist. Die Förderung darf sich dabei jedoch nicht nur auf eine Seite fokussieren, sondern muss sowohl Studierende als auch Hochschullehrende einbeziehen. Auf Seiten der Lehrenden wird die Relevanz von „guter“ Qualität der Lehre u.a. durch das Bundesländer-Programm „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF, 2015b) deutlich. Wenn der Fokus jedoch auf die tatsächliche Praxis der Hochschullehre gerichtet wird, ist zu erkennen, dass außerhalb von Datenver-

¹ Weitere Informationen unter <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> [letzter Zugriff am 19.02.2016].

² Weitere Informationen unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/> [letzter Zugriff am 19.02.2016].

waltung oder dem Bereitstellen von Lernmaterialien in Lernmanagementsystemen der Einsatz von digitalen Medien nur geringe Relevanz annimmt (u.a. Keil, Kerres & Schulmeister, 2007; Kleimann, 2008; Hanft & Knust, 2009).

1.1 Fragestellung und Zielsetzung

Die thematische Herleitung führt zur nachfolgenden Fragestellung der Abschlussarbeit: *Wie lässt sich akademische Medienkompetenz Hochschullehrender fördern?* Dies impliziert die Fragen, „*welchen Bedarf und welche Defizite ExpertInnen formulieren*“ sowie „*welche Angebote derzeit zur Förderung von akademischer Medienkompetenz Hochschullehrender im deutschen Hochschulraum existieren*“. Mit der Bearbeitung der Fragen soll herausgearbeitet werden, welche Dimensionen von akademischer Medienkompetenz auszumachen sind und inwieweit diese in den aktuellen Angeboten Anwendung finden. Ein weiteres Ziel besteht in der Identifikation von Hürden und Hemmnissen bei der Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz im Kontext von Hochschullehre, um so schlussendlich Rahmenbedingungen benennen und beschreiben zu können, die zur Förderung von Medienkompetenz von Hochschullehrenden beitragen.

1.2 Aufbau und Vorgehen

Im ersten Teil der Abschlussarbeit wird die theoretische Grundlage geschaffen und dabei durch Unterfütterung mit dem aktuellen Forschungsstand die Relevanz von Medienkompetenz Hochschullehrender hervorgehoben. Da der Fokus auf die Lehre gerichtet ist, werden nach einer begrifflichen Einordnung (2.1.1) die Geschichte und die Entwicklung des Einsatzes von Bildungstechnologien in der Lehre (2.1.2) ebenso dargelegt wie die bestehende Förderung zur Digitalisierung der Hochschullehre (2.1.3). Um den Einflussfaktor der Lehrenden in einer möglichen Förderung akademischer Medienkompetenz von Hochschullehrenden und mögliche Förderansätze offenzulegen, werden in Kapitel 2.2 die Lehrenden und deren Beteiligung an innovativen Bildungstechnologien näher in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Betrachtung der sich wandelnden Rolle der Lehrenden (2.2.1) sowie deren Einbindung digitaler Lehr-Lernformate (2.2.2). Da die individuelle Ebene im Zusammenhang mit der organisationalen Ebene steht, werden sowohl Implementierungsstrategien an Hochschulen skizziert (2.2.3) als auch die Innovationsbereitschaft von Hochschullehrenden sowie eine mögliche Typologie an Übernehmertypen (2.2.4) aufgeführt. Dies wird um die Darstellung von Anreizmodellen im Kontext Hochschule ergänzt (2.2.5).

Des Weiteren führt die Fragestellung, wie akademische Medienkompetenz zu fördern sei, und die damit verbundene Frage nach den Dimensionen akademischer Medienkompetenz zu der Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff (3.1) und Medienkompetenzmodellen (3.2) sowie bisherigen Auffassungen zur akademischen Medienkompetenz (3.3) und deren Dimensionen.

Nach einer theoretischen Betrachtung folgt ein methodischer Teil zur Beantwortung der Forschungsfrage. Aufgrund der offenen Fragestellung ist ein Vorgehen im Sinne der qualitativen Forschung angemessen. Für die Identifikation des Bedarfes und der Defizite wird in einem ersten Untersuchungsteil (4.2) eine Sekundäranalyse eines durch das leitfadenorientierte ExpertInneninterview erhobenen Datensatzes durchgeführt. Unter Darlegung von Feldzugang und Sampling (4.2.1) sowie einer damit einhergehenden Kurzfassung zur Sekundäranalyse erfolgt die Erläuterung von Erhebungsmethode und -instrument (4.2.2). Mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Orientierung an Kuckartz (2014) werden die Daten unter Erläuterung der Auswertungsmethode (4.2.3) im Hinblick auf die Fragestellung ausgewertet und die entsprechenden Ergebnisse vorgestellt (4.2.4).

In einem zweiten Teil der Untersuchung wird der Blick auf das bestehende Angebot zur Förderung akademischer Medienkompetenz gerichtet. Da das o.g. Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF, 2015b) sowohl Qualifizierungsmaßnahmen als auch die „Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre“ zum Ziel hat, bietet es sich als Untersuchungsgegenstand zur Ermittlung des aktuellen Förderangebotes an. Nach Ausführungen zum Feldzugang und Sampling (4.3.1) wird die Datenerhebung mittels Dokumentenanalyse (4.3.2) beschrieben und um die Dokumentation der Erhebung ergänzt (4.3.3). Im Hinblick auf die theoretischen Annahmen der ExpertInnen zur Förderung akademischer Medienkompetenz Hochschullehrender erfolgt unter Ausführungen zur Methode eine qualitative Auswertung mit Hilfe einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse und einer anschließenden typenbildenden Inhaltsanalyse (4.3.4).

Nach der Diskussion der Ergebnisse und deren Zusammenführung (4.4.1) folgt durch die Verbindung des theoretischen und methodischen Teils der Arbeit, im Sinne einer handlungspraktischen Antwort auf die Forschungsfrage, eine Darstellung der Implikationen für die Praxis und eine Skizzierung von Rahmenbedingungen (4.4.2), woraufhin mit einem abschließenden Fazit (5.) geendet wird.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND

2.1 Digitalisierung der Hochschullehre

2.1.1 Digitalisierung: alte Medien - neue Medien - digitale Medien

Um sich dem Themenfeld der digitalen Hochschullehre zu nähern, werden im Weiteren eine Übersicht über relevante Begrifflichkeiten gegeben sowie unterschiedliche Theorien, Diskussionen und Phänomene einer digitalisierten Gesellschaft aufgegriffen, um so auf der begrifflichen Grundlage die digitale Lehre näher zu betrachten.

Der Begriff der Digitalisierung ist umgangssprachlich „in aller Munde“ und fasst dabei nicht nur massenmediale Kontexte, sondern ist ebenso Thema in Wirtschaft und Politik und somit auch bildungspolitische Thematik. Was Digitalisierung meint, bleibt dabei oft unbeantwortet. Rein technisch wäre der bloße Einsatz von Informationstechnologie ein Einsatz von Digitalem. Digitalisierung in dieser einfachsten Definition würde damit jedoch „nur“ die Überführung analoger Größen in digitale Werte meinen. Mit dem Begriff Digitalisierung in der derzeitigen Nutzung ist es mit dieser Definition der Überführung der Werte von Einsen und Nullen nicht getan. Es sind Erwartungen mit diesem Begriff verbunden und werden mit dessen Verwendung geschürt. So formuliert das Hochschulforum Digitalisierung in einem Arbeitspapier im September 2015:

„[D]as Stichwort 'Digitalisierung' [markiert] einen fundamentalen Wandlungsprozess, der etwa bestehende Konzepte der Wissensver- und -ermittlung sowie des Kompetenzerwerbs, Rollenverständnisse und Strukturen der Organisation und Zusammenarbeit in und um Hochschulen sowie politische Rahmenbedingungen umfasst.“(HFD, 2015b, S.4)

Mit dem Begriff der Digitalisierung geht oftmals eine Einteilung in neue, digitale Medien einher in Gegenüberstellung zu den „alten“ Medien. Dies verweist auf ein Verständnis der technischen Entwicklung von Medien mit Substitutionscharakter, was ein Ablösen des „neuen“ Mediums vom „alten“ meint. So lassen sich beispielsweise in Anschluss an Garrison (1985) technologische Innovationen in drei Generationen einteilen mit den jeweils charakteristischen Medien: Printmedien, Telekommunikationsmedien und der Computer (Zawacki-Richter, 2013a). Eine Einteilung, die pragmatisch erscheint, dennoch eher einer Sicht des „Mediendarwinismus“³ entspricht. Demgegenüber ist es möglich, die Entwicklung technologischer Neuerungen nicht über die trennende und durch Ablösung charakterisierte Einteilung wie u.a. Garrison (1985) sie vornimmt, zu beschreiben, sondern im Sinne Fidlers (1997, S.22) von „Mediamorphosis“ zu sprechen und dabei von Koexistenzen und Koevolutionen auszugehen. Gapski (2001 S.35) hält in seiner Bestandsaufnahme zu medientechnischen Diskursen fest:

„Technische Medien sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sie ko-existieren und ko-evolvieren innerhalb eines dynamischen und gesellschaftlich eingebetteten Systems. Neue Medienformen entstehen nicht spontan und unabhängig, sondern evolvieren aus älteren Medienformen, die ihrerseits durch die Neuen [sic] in ihrer weiteren Entwicklung in unterschiedlichem Ausmaß beeinflusst und verändert, selten jedoch vollständig verdrängt werden.“

³ Innerhalb medientheoretischer Diskussionen genutzter Begriff in Anlehnung an den Darwinismus und die Evolutionstheorie Charles Darwins (1809-1882), um mit evolutionstheoretischen Begrifflichkeiten die Entwicklung der Medien bzw. die „Medienvolution“ zu verdeutlichen. „Mediendarwinismus“ steht hier im Zusammenhang mit einer Auffassung eines Konkurrenz- und Überlebenskampfes der verschiedenen Medien in ihrer Evolution (Gapski, 2001).

Der Versuch, dabei eine allgemeingültige Definition von „dem Medium“ zu treffen, wird schwerlich gelingen, was allein die Vielzahl an Medientheorien⁴ indiziert, da keine „noch so ambitionierte begriffliche Formalisierung [...] uns das Medium als solches begreifen [lässt]“ (Hartmann 2003, S.140). Dennoch lässt sich nicht verneinen, dass digitalen Medien etwas „Neues“ inhärent ist, wie auch Zorn (2011, S.176ff.) festhält, und dieses auf die technologische Seite zurückführt. So z.B. weisen digitale Medien durch das Sammeln von Daten und deren Berechnung zu automatisierten Aktivitäten die Eigenschaft der Reaktion auf Nutzerverhalten auf. Im Gegensatz dazu sind die traditionellen, „alten“ Medien wie u.a. Fernsehen, Radio oder Zeitung in ihrer nicht digitalisierten Form an feste Inhalte gebunden. Die Autorin führt diese Spezifika der digitalen Medien auf die konstruierten Softwarestrukturen zurück und schließt mit der informatikbasierten Perspektive an die Auffassung des Computers als programmierte Maschine an (Herzig 2001; Sesink 2004; Schelhowe 2005; Schelhowe 2007a; Schelhowe 2007b; Sesink 2007; Jörrissen & Marotzki 2009). Dabei ist die Tatsache von Bedeutung, dass Digitalisierung eine Programmierung einschließt, d.h., dass „[u]m den Computer etwas tun zu lassen, [...] Vorgänge von Tätigkeiten in beschreibbare Modelle übersetzt werden [müssen]“ (Zorn 2011, S.177). Die Programmierung, die auch als Semiotisierung aufgefasst werden kann, umfasst durch diesen Prozess des Transformierens von Gegenständen oder Vorgängen in Zeichen eine Veränderung derer in ihrer ‚ursprünglichen‘ Form (Nake 1993, S.168f.). Diese „Semiotisierung der Welt“ (Nake & Gabrowski 2007, S.312) in ihrem Prozess der Reduktion und Abstraktion stellt in ihrer kulturellen Wirkungsweise den Unterschied zu den „alten“, traditionellen, nicht-digitalisierten Medien dar (Zorn 2011, S.178). Diese Perspektive schließt ein, dass entsprechend der These McLuhans (1964) für die traditionellen Medien, „the medium is the message“, auch die digitalen Medien eine Verzahnung von Medieninhalt und Medienproduktion aufweisen, wie Schelhowe (2007b, S.45f.) konstatiert: „Die Maschine Computer ist nicht nur ein vermittelndes und speicherndes Medium, sondern sie ist mit der Software auch an der Herstellung von Medieninhalten beteiligt [...]“.

Mit den rasanten Entwicklungen digitaler Technologien geht die sogenannte „Medienkonvergenz“ einher. Medienkonvergenz meint das zunehmende Zusammenwachsen oder Ineinandergreifen von verschiedenen Medien und damit eine „Medienevolution“ ohne Substitutionscharakter. Dies lässt sich an gesellschaftlichen Trends prognostizieren wie der Zunahme von Streamingdiensten sowohl im Zusammenhang von audiovisuellen als auch auditiven Angeboten. Mit der zunehmenden Konvergenz der Medien wird auch die Darreichungsform der Inhalte immer medienunabhängiger:

„Durch Konvergenzphänomene ist [...] eine Tendenz in Richtung einer Individualisierung des Medienhandelns festzustellen [...]. Es ist prinzipiell möglich, das Medienhandeln zeit- und ortsunabhängig und flexibel an den persönlichen Bedürfnissen auszurichten.“ (Wagner 2013, S.17)

Medienkonvergenz weist dabei auf ein umfassenderes Phänomen hin: die „Mediatisierung“ der Gesellschaft und somit auch die Mediatisierung der Bildungslandschaft. Mediatisierung, wie u.a. Krotz (2007, S.11f.) sie versteht, bezeichnet einen „Metaprozess sozialen und kulturellen Wandels von heute“. Damit wird eine Entwicklung gefasst, die nicht erst mit der Erfindung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien begonnen hat. Konsequenzen aus der Mediatisierung betreffen sowohl das Individuum u.a. in dessen Identität und Beziehungen als auch gesamtgesellschaftliche Verhältnisse: Sie sind demnach weniger Folgen der isoliert betrachteten Technik an sich, sondern vielmehr Veränderungen, die sich aus der zunehmenden Durchdringung des individuellen als auch gesellschaftlichen Lebens durch die Entwicklung der Medientechnologien ergeben. Durch theoretische Konstrukte

⁴ Einen Überblick über die prominentesten Medientheorien gibt Ströhl (2014).

der Mediatisierung wird versucht, diese Folgen insbesondere in der Wirkung auf Interaktionen und Kommunikation zu verstehen (Krotz 2007).

2.1.2 Entwicklungsgeschichte des Einsatzes von Technologien in der Lehre

Die gesamtgesellschaftlichen technologischen Trends und Entwicklungen bilden Anforderungen an formale Bildungseinrichtungen. Dabei ist festzuhalten, dass technologiebasiertes Lehren und Lernen kein Phänomen des Zeitalters von digitalen Medien und Digitalisierung ist und je nach Ausweitung des Medienbegriffs auf eine unterschiedlich lange Zeitspanne zurückgeführt werden kann: von der Antike, in der nahezu ausschließlich mündliche Lehre mit Unterstützung von Wachstafeln vollzogen wurde, über die im Mittelalter kostbaren handgeschriebenen Bücher oder auch der Minnesang als mediale Vermittlungsform bis zur bedeutungsvollen, innovativen Entwicklung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg im 15. Jahrhundert. Zahlreiche technologische Entwicklungen folgen (Kaltenbaeck 2009).

Als Vorreiter für technologiebasiertes Lehren und Lernen kann der Fernunterricht, später das Fernstudium betrachtet werden. Bei dem Versuch, Lerninhalte unabhängig von Ort und Zeit zu vermitteln, wurde dabei frühzeitig auf technologische Hilfe, auf medienvermitteltes Lehren und Lernen, zurückgegriffen. Mit der Entwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien, digitaler Medien, entwickeln sich jedoch nicht nur das Fernstudium und der Fernunterricht weiter, der Einfluss technischer Neuerungen liegt ebenso auf den „traditionellen“ Präsenzuniversitäten. Entscheidend für den Erfolg von Bildungstechnologien im Einsatz von lokal und zeitunabhängigen Lehr-Lernszenarien waren und sind deren bidirektionale Kommunikationswege in Ablösung zur unidirektionalen Kommunikation. Technologische Neuerungen wie der Personalcomputer (PC) und schließlich auch das Internet schufen die genannten bidirektionalen Kommunikationswege und bildeten somit einen entscheidenden Wendepunkt in technologiebasierten Lehr-Lernszenarien. Sie führten folgend zum sogenannten E-Learning (Zawacki-Richter 2013a). E-Learning umfasst in dieser ersten Generation das „Lernen unterstützt durch elektronische Medien (v.a. Computern) in Offline- und Online- (netzgestützten) Settings“ (Kaltenbaeck 2009, S.370), wohingegen Online-Lernen in der ursprünglichen Bedeutung das rein netzgestützte, demnach onlinegestützte Lernen meint.⁵

In Deutschland, aber vor allem international, entstanden zu jener ersten E-Learning-Generation eine Unmenge an E-Learningbasierten bzw. virtuellen Hochschulen. Seit Anfang der 2000er-Jahre wurden deutsche Hochschulen großflächig, bis heute flächendeckend, mit WLAN-Zugängen ausgestattet (Kaltenbaeck 2009). In der deutschen Hochschullandschaft wurden zunehmend Lehr- und Lernpotenziale durch massenzugängliche PCs und die Entwicklung des Internets diskutiert (Schulmeister 2002). Die technologischen und durch den Begriff des Web 2.0 (O'Reilly 2005)⁶ gefassten Entwicklungen, die

⁵ Die Grenzen zwischen diesen Begrifflichkeiten sind schwer zu ziehen, besonders im Hinblick auf aktuellere Tendenzen, die mit der technischen Neuerung des Smartphones von Mobile Learning in Unterscheidung zum Online Learning sprechen (Brown, 2004; Ally, 2009). Mit den aktuellsten technischen Entwicklungen der mobilen Endgeräte, deren Nutzung und der zunehmenden Konvergenz scheint jedoch auch diese begriffliche Trennung obsolet (Zawacki-Richter 2015).

⁶ Als Namensgeber des Web 2.0 gelten Tim O'Reilly und Dale Dougherty, die Web 2.0 als Sammelbegriff verwendeten für bestimmte neue Anwendungen hinsichtlich Kommunikation und Veröffentlichung im WorldWideWeb, einerseits gekennzeichnet durch Strukturmerkmale, andererseits durch dahinterliegende, neue Geschäftsmodelle; insgesamt ein Ansatz unter Perspektive von Technik und Marktwirtschaft. Als weiteres Verständnis gilt Web 2.0 im Sinne von Neuerungen im Umgang mit dem Internet. Der Partizipationsaspekt eines nicht mehr nur auf das Konsumieren reduzierten Agierens, sondern gleichsam auch die Möglichkeit als Produzent verfahren zu können, ist charakteristisch für das Web 2.0 (Schmidt et al. 2010). Mit weiteren technologischen und auf das Nutzerverhalten bezogenen Änderungen sind weitere phaseneinteilende Namen für das „Web“ entstanden, mittlerweile bis hin zum „Web 4.0“.

v.a. die Partizipation des Nutzers miteinbeziehen, waren von entscheidender Bedeutung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, da durch sich entwickelnde Technologien die bidirektionale Kommunikation sowie Kollaborationen ermöglicht wurden (Zawacki-Richter 2013a).

Entsprechend einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen als eigenständige Lernaktivitäten innerhalb eines sozialen Prozesses und dabei „eingebettet in einen kulturellen und situativen Hintergrund[, zumeist] in Interaktion mit anderen [...]“ (Kerres 2013, S.145) ermöglichen Web-2.0-Technologien eben diese Kollaborationen und Interaktionen und führen 2005 zu dem als Lerntheorie des digitalen Zeitalters diskutierten Konnektivismus⁷. Konkrete Verwendung von Web-2.0-Technologien in der Lehre fand sich beispielsweise in der Nutzung von Wiki-Systemen oder Weblogs. Die begriffliche Verschlagwortung von Web-2.0-Technologien in Lehr-Lernszenarien fand sich in dem Begriff „E-Learning 2.0“ (Downes 2005) als Entsprechung zum technologischen Ursprungsbegriff (Ebner 2007). Als weniger phasenbestimmende begriffliche Fassung der technologischen Neuerungen gilt „Social Software“. Der Begriff entspricht in ungefährem Maße dem Web 2.0, teilt jedoch weniger in Phasen ein und weist auf das Spezifikum der technologischen Neuerungen hin (Schmidt, Lampert & Schwinge 2010): die Interaktion mit anderen Nutzern und damit auch auf den „Schlüssel zur erfolgreichen Digitalisierung der Hochschullehre“ (HFD 2015b, S.10) – die Kollaboration.

Durch Web-2.0-Technologien wurde Einfluss auf das Lehren und Lernen genommen, beispielsweise durch die frühen Entwicklungen von Lernmanagementsystemen⁸ und die Verknüpfung, Integration und den Aufbau von Schnittstellen zu u.a. sozialen Netzwerken, um die Kollaboration und Kommunikation der Lernenden zu unterstützen. Ähnlichen Einfluss hatten auch Entwicklungen wie die „persönlichen Lernumgebungen“⁹, mit denen „eine technologische Basis [geschaffen wurde], mit Anwendungen und Diensten, die Lernende nach Verfügbarkeit (zum Beispiel in Form von Widgets) beliebig hinzufügen können. Potentiell stehen ihnen dabei Ressourcen und Anwendungen des gesamten Webs zur Verfügung“ (Taraghi, Ebner & Schön 2013, S.5).

Wird die internationale Verbreitung von E-Learning betrachtet, so zeigt sich seit Mitte der 1990er-Jahre ein stetes, teils rasantes Wachstum. In internationaler Perspektive scheint E-Learning im Mainstream angekommen zu sein, wie u.a. Zawacki-Richter und Bedenlier (2015, S.10) konstatieren. Im Gegensatz dazu wird aus anderer Perspektive zwar der Einsatz von E-Learning-Angeboten seit Mitte der 1990er-Jahre nicht bestritten, aber dennoch betont, dass sich „[w]eitreichende Veränderungen in der Lehre [...] allerdings nur langsam ab[zeichnen würden]“ (HFD 2015b, S.10). Zawacki-Richter und Bedenlier (2015) belegen ihre Position mit Studien von Allen und Seaman (2014), die für die USA den „Mainstreamcharakter“ aufzeigen. So macht die Belegung von Online-Kursen mit 7,1 Millionen im Jahr 2012 33,5 % der gesamten Kursbelegung aus (Allen & Seaman 2014, S.15). Anders als im deutschsprachigen Raum wird anstelle des Begriffes E-Learning in den USA jedoch von Educational Technology gesprochen. Damit einher geht nicht nur die Etablierung der Nutzung digitaler Medien, die Verwendung im Sinne des Mainstreams, sondern zudem eine Selbstverständlichkeit sowie die „politische[...], administrative[...] und institutionelle[...] Wahrnehmung und Akzeptanz im jeweiligen Bildungskontext“ (Mayrberger & Kumar 2014, S.52).

⁷ Mit der zunehmenden technologischen Entwicklung und dem steten Zuwachs an digitalen Technologien in Lehr-Lernprozessen wurde 2005 der von Siemens als Lerntheorie des digitalen Zeitalters bezeichnete „Konnektivismus“ entwickelt und diskutiert (Siemens 2005).

⁸ Mit Lernmanagementsystem (engl. „learning management system“; kurz: LMS) wird eine „serverseitig installierte Software [bezeichnet], die beliebige Lerninhalte über das Internet zu vermitteln hilft und die Organisation der dabei notwendigen Lernprozesse unterstützt“ (Baumgartner et al. 2002, S.24).

⁹ Engl.: „Personal Learning Environment“; kurz PLE.

Auch wenn in den USA die Verwendung und Etablierung von digitalen Medien in Bildungskontexten (noch) mit mehr Selbstverständlichkeit erfolgt als im deutschsprachigen Raum, lässt sich deren Entwicklung als Trend auch für die deutschen Hochschulen ausmachen. So erleben die Fernuniversitäten mit steter Entwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien einen Zuwachs an Studierenden, wie u.a. die Studierendenzahlen der Fernuniversität Hagen, gleichsam Deutschlands größte Universität, zeigen. Die Fernuniversität Hagen (2014) weist im Wintersemester 2014/15 eine Anzahl von 76.256 Studierenden auf, während es im Wintersemester 2004/05, dem Jahr, in dem „[die] Virtuelle Universität ihren Regelbetrieb auf[nahm]“, noch 42.853 Studierende waren (Zawacki-Richter & Bedenlier 2015). Die Fernuniversität Hagen weist aufgrund des Erfahrungsschatzes mit medienvermittelndem Lehren und Lernen durch ihren Status als Fernuniversität eine Vorreiterrolle auf, aber auch für Präsenzuniversitäten lassen sich Kursbelegungen nennen, die auf einen starken Zuwachs von Online-Angeboten, darüber hinaus auf den Bedarf nach solchen hinweisen. Am Beispiel der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb)¹⁰, die zwar keine eigenständige Hochschule, sondern eine Verbundeinrichtung der bayrischen Präsenzhochschulen darstellt, lässt sich ebenso ein Zuwachs an Angeboten wie auch des Bedarfs nach diesen finden. Die vhb konnte 127.120 Kursbelegungen von 57.843 Studierenden im Wintersemester 2013/14 vorweisen und innerhalb eines Jahres einen Zuwachs von rund 25% (vhb 2015, S.4). Bezugnehmend auf die Mediennutzung der Studierenden mit Hilfe einer aktuellen Studie von Zawacki-Richter (2015) kann jedoch immer noch ein signifikanter Unterschied im Bedarf nach digitalen Lehr-Lernformen zwischen den traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden ausgemacht werden. Einzig in der Bereitstellung von begleitenden Materialien auf den Lernplattformen gibt es keinen signifikanten Unterschied in den geäußerten Bedarfen (Zawacki-Richter 2015).

Am Beispiel der USA kristallisiert sich heraus, dass sich zunehmend Schulabgänger für ein Online-Studium entscheiden, die nicht zur eigentlichen Zielgruppe von onlinebasierten Studienangeboten, den sogenannten nicht-traditionellen Studierenden (u.a. Teichler & Wolter, 2004), gehören (Zawacki-Richter, 2013a). Obwohl auch in Deutschland die Anzahl der Studierenden steigt, Aufgaben und Anforderungen sich gewandelt haben, der Anspruch hinsichtlich einer Öffnung der Hochschulen immer deutlicher wurde und wird, konzentrieren sich die deutschen Universitäten immer noch auf Angebote in Ausrichtung auf die traditionellen Studierenden. Angebote werden im Hinblick auf diese Gruppe konzipiert und sind zum größten Teil im Präsenzstudium organisiert (Stöter, 2015). Die traditionellen Präsenzuniversitäten können jedoch durch den sich wandelnden „Student Lifecycle“ (u.a. Hanft & Brinkmann, 2013) nicht mehr von einer großen Schar traditioneller Studierenden ausgehen. Die Grenzen zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden verwischen zunehmend. Der Einsatz von digitalen Medien in der Lehre kann unterstützen und ist - verschärft formuliert - unumgänglich, um bedarfsgerechte Studienangebote zu entwickeln, die einer räumlichen und zeitlichen Unabhängigkeit entsprechen (Stöter et al., 2014).

2.1.3 Förderung zur Digitalisierung der Hochschullehre

Wird der Fokus auf die deutschen Universitäten und die Hochschullehre gelegt, zeigen sich schon vor der Jahrtausendwende Bestrebungen, technologische Neuerungen für die Lehre und das Lernen zu nutzen. Fördermaßen wie u.a. die damalige BMBF-Fördermaßnahme „Neue Medien in der Bildung“

¹⁰ Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) ermöglicht als Verbundeinrichtung der bayrischen Hochschulen den Studierenden des Bundeslandes einen Teil des Curriculums ihrer Präsenzuniversität dort abzuleisten. Im Blended-Learning-Format eignen sich die Studierenden einen Teil des Lerninhaltes onlinebasiert an verschiedenen Hochschulen des Verbundes an und die jeweiligen Präsenzphasen leisten die Studierenden an der eigenen Präsenzuniversität ab (Henning 2015).

(2001-2003) (BMBF, 2004) wiesen auf die Notwendigkeit der Integration und Nutzung Neuer Medien in der Hochschullehre hin, hatten diese zum Inhalt und zielten auf die Überführung der neuen Medien in den Regelbetrieb der Hochschulen ab. Obschon weitere Fördermaßnahmen folgten, fehlte es den ersten Förderprojekten und -maßnahmen an Nachhaltigkeit und somit an Inhalten, die auch in konkreten Lehr-Lernszenarien nutzbar gemacht werden konnten (u.a. Arnold, Prey & Wortmann, 2015; Haug & Wedekind, 2009).

Mit der Jahrtausendwende kam die Erkenntnis, dass generelle E-Learning-Strategien für die eigene Hochschule vonnöten seien. Es wurden Strategien zur Implementierung von E-Learning entwickelt (u.a. Euler & Seufert, 2005; Kleimann & Wannemacher, 2005), die einerseits E-Learning in der Hochschullehre festigten, jedoch den Aspekt der Nachhaltigkeit immer noch nicht im umfassenden Maße abdecken (Dittler et al., 2009). Die Hinwendung einer Hochschule zu Digitalisierung bestand und besteht zumeist in zentral angesiedelten Supportstrukturen, häufig dem Hochschulrechenzentrum zugeordnet, die sich allgemeinen Aufgaben wie Einrichtungs- oder Wartungsarbeiten widmen. Teilweise finden sich darüber hinaus Dienstleistungsangebote, die Beratung für die Hochschullehrenden zur „digitalen Lehre“ anbieten, wobei gerade die Erstellung von digitalen, fachbezogenen Inhalten nicht enthalten ist (Handke, 2012).

Seit der Föderalismusreform 2007 ist nicht mehr der Bund, sondern das jeweilige Land verantwortlich für die Förderungen, Projekte und Maßnahmen¹¹. Dennoch findet sich der Aspekt von E-Learning oder Digitalisierung als Teilbereich in vielen Vorhaben und Maßnahmen des Bundes wieder. Auf Digitalisierung fokussierte private Wissenschaftsförderung wird u.a. vom Stifterverband vollzogen. Seit Januar 2015 fördert dieser 18 deutsche Hochschulen in der (Weiter-)Entwicklung ihrer Digitalisierungsstrategien.¹² Ebenso positioniert sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Befürworterin der Integration Neuer Medien in der Hochschule. Sie spricht 2012 in einer Entschließung von akademischer und darüber hinaus organisationsbezogener Informationskompetenz im Kontext von „Hochschule im digitalen Zeitalter“ und thematisiert 2014 die „Potenziale und Probleme von MOOCs“ (HRK, 2014). Gemeinsam mit dem Stifterverband und dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hat die HRK das „Hochschulforum Digitalisierung“ initiiert, welches zusätzlich vom BMBF gefördert wird.¹³ Innerhalb dieser Initiative steht die Digitalisierung im Vordergrund des Förderprogramms. Ziel ist es, Praxislösungen für den Hochschulalltag und hochschulorganisationale Entwicklungsstrategien hervorzubringen, um damit die Chancen der Digitalisierung zu nutzen (HFD, 2015).

2.2 Beteiligung der Lehrenden

Für die Beteiligung der Lehrenden an der Digitalisierung der Hochschule im Einsatz von digitalen Medien in der Lehre ist zunächst anzuführen, dass zum einen die Qualität der Lehre „ausschließlich in der Hand der Hochschullehrenden [liegt]“ (Hanft, 2014, S.93) und zum anderen die Lehre an sich keinen hohen Stellenwert einnimmt. In Relation zur Forschungsarbeit wird Lehre „nicht selten als not-

¹¹ Einen Überblick der verschiedenen Initiativen der Bundesländer liefert mit Verweis auf die entsprechenden ländergebundenen Initiativen die Seite e-teaching.org unter der URL:

https://www.e-teaching.org/news/kontaktadressen/initiativen/Initiativen_Laender/index.html [letzter Zugriff 19.02.2016].

¹² Weitere Informationen unter:

http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/hochschulbildung_und_digitalisierung/index.html [letzter Zugriff 19.02.2016].

¹³ Weitere Informationen unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/> [letzter Zugriff am 19.02.2016].

wendiges Übel wahrgenommen“ (Zawacki-Richter, 2004, S.149). Darüber hinaus bilden Lehre und Lehrqualität auch in den Berufungsverfahren keine entscheidenden Einstellungskriterien. Im Gratifikationssystem nehmen diese eine untergeordnete Rolle ein und auch evaluierte schlechte Lehrqualitäten bringen keine Konsequenzen mit sich (Hanft, 2014). Wird diese Situation im Hinblick auf Lerner- und Kompetenzorientierung betrachtet, so sind eigentlich eine Hinwendung zur Lehre und die Stärkung ihrer Bedeutung unabdingbar. Der Wissenschaftsrat (2008, S.62) sieht als eine notwendige Maßnahme die Entlastung der Lehrenden in ihren administrativen Aufgaben. Die Möglichkeiten einer digitalisierten Hochschule gehen darüber hinaus und verbinden Lernerorientierung mit der Entlastung der Lehrenden über zahlreiche Unterstützungsleistungen und arbeitsteilige Prozesse, wie sie sich auch im Ansatz des Instruktionsdesigns¹⁴ finden. Damit einher geht jedoch ein Wandel der Rolle der Lehrenden ebenso wie die Bereitschaft innovative Lehr-Lernformate in der Lehre einzusetzen. Dies bedeutet eine hohe Abhängigkeit von der individuellen Lehrperson (Hanft, 2014). Deren Bereitschaft zur Beteiligung an einer digitalisierten Hochschule kann dabei über Anreize gefördert werden. Diese verschiedenen Aspekte werden im Weiteren näher beleuchtet.

2.2.1 Die sich wandelnde Rolle der Lehrenden

Mit der Digitalisierung der Hochschule und der damit einhergehenden Digitalisierung der Hochschullehre wandelt sich auch das Aufgabenfeld der Lehrenden und deren Rolle (u.a. Kleimann & Wannemacher, 2005). Dazu trägt auch die sich wandelnde Lernkultur des selbstgesteuerten und kooperativen Lernalters bei. So verliert die Rolle der Lehrenden ihren instruktiven Charakter und fungiert mehr in der Rolle der Coaches, der BeraterInnen, TutorInnen oder ModeratorInnen (Nedweck, 1999; Ryan et al., 2000; Bremer, 2002). Die Hochschullehrenden sind demnach weniger WissensvermittlerInnen als BegleiterInnen, UnterstützerInnen und ErmöglicherInnen von individuellen Lernprozessen, die in hohem Maße selbstgesteuert von den Lernenden vollzogen werden (Jadin & Zöserl, 2009, Mürner & Polexe). Die Verantwortung für die Konzeption und Planung der Lehrveranstaltung liegt weiterhin in der Hand der Lehrenden, jedoch sind diese, insbesondere in reformierten Studiengängen, an Vorgaben gebunden wie der inhaltlichen Ausrichtung an Modulbeschreibungen. Mit zunehmender Komplexität der Planung einzelner Lehrveranstaltungen im Kontext des gesamten Moduls, wie zum Beispiel der Aufbau der Veranstaltung im Blended-Learning-Format, ist die Beteiligung von weiteren ExpertInnen oder SpezialistInnen erforderlich (Hanft, 2014). Der sich wandelnde Aufgabenbereich der Hochschullehrenden lässt sich am Modell des Instruktionsdesigns und der darin enthaltenen Aufgabenteilungen bei der Erstellung internetbasierter Lehre illustrieren, die über erziehungswissenschaftliche oder psychologische Berufsdisziplinen hinausgehen. Hierzu hält Zawacki-Richter (2013b, S.18) fest, dass

„[d]as mediendidaktische Design, die Entwicklung und Distribution von Online-Kursen und die Unterhaltung der nötigen technischen und administrativen Infrastruktur für die internetbasierte Lehre [...] sehr komplexe Vorgänge [sind], denen einzelne Einheiten alleine oder gar einzelne Lehrende nicht gewachsen sind, obwohl solche Bemühungen an vielen Einrichtungen zu beobachten sind. Hier ist zumindest für den deutschsprachigen Raum ein deutlicher Professionalisierungsbedarf festzustellen.“

Dies ist zwar ein Beispiel aus der speziellen Online-Lehre im Bereich der Distance Education, kann jedoch auf die Präsenzuniversitäten übertragen werden, wenn diese digitale Lehr- und Lernformate einbinden.

¹⁴ Vgl. u.a. das systemische ID-Modell von Schott (1991).

2.2.2 Einbindung digitaler Lehr-Lernformate in der Lehre

In einer Studie von Keil et al. (2007) wurden die genutzten digitalen Werkzeuge an deutschen Hochschulen untersucht und dabei herausgestellt, dass die Mehrzahl der Universitäten (97%) den Studierenden digitales Studienmaterial zu Verfügung stellen. Über 80% nutzen interaktive Kursangebote und zumindest die Hälfte der untersuchten Universitäten (54%) führen „virtuelle Seminare“ durch, wohingegen nur 23% der betrachteten deutschen Universitäten reine Online-Studiengänge anbieten (Abb.1). Dies deckt sich auch mit einer internationalen Vergleichsstudie von Hanft und Knust (2009). Die Studie stellt heraus, dass ein Großteil der Weiterbildungsangebote von Präsenzuniversitäten als tatsächliche Präsenzveranstaltungen organisiert ist (ca. 67% bis zu 97%, je nach Laufzeit). Mit höherer Laufzeit von mehr als einem Jahr lassen sich zwar bis zu 25% der Angebote im Blended-Learning-Format ausmachen, aber auch hier findet das reine Online-Format mit nur 2,5% nahezu nicht statt (Stöter, 2015).

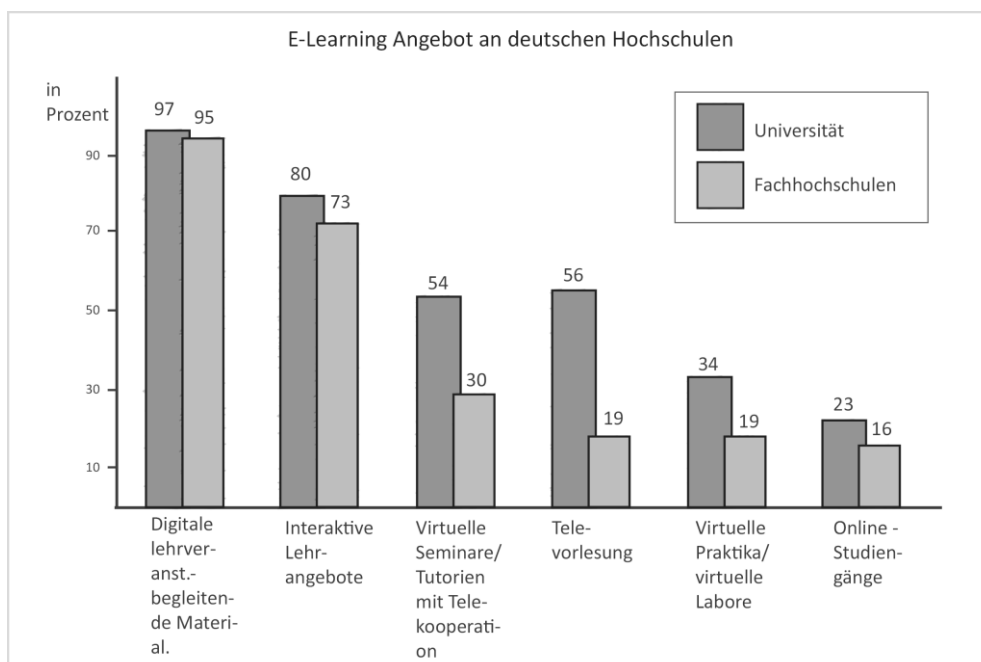


Abb. 1: E-Learning Angebot an deutschen Hochschulen (Keil et al., 2007); eigene Darstellung in Anlehnung an HIS (2015).

Aus welchem Grund deutsche Universitäten digitale Medien nutzen, wurde mit der Studie von Kleimann (2008) untersucht und herausgestellt, dass bei der strategischen Zielsetzung im Einsatz von E-Learning-Angeboten (Abb.2) an erster Stelle die Erhöhung der Zufriedenheit der Studierenden steht (77%), gefolgt von der universitären Reputationssteigerung (63%) und der Steigerung des Studienerfolgs (60%). Mit 56% steht die Erschließung neuer Zielgruppen an vierter Stelle, während im unteren Bereich mit 36% die Erleichterung für die Lehrenden genannt wurde, außerdem die Behebung von Kapazitätsengpässen (36%), Einnahmen durch Online-Angebote in der Weiterbildung (31%) sowie Nutzung von Kursen/Inhalten anderer Anbieter (30%) (Kleimann, 2008).

Die genauere Nutzung von digitalen Medien lässt sich u.a. an einem anglo-amerikanischen Beispiel mit der Educause Studie von 2014 (Dahlstrom, Brooks & Bichsel) illustrieren, welche Lernmanagementsysteme in den Fokus nimmt. Die Studie zeigt auf, dass 58% der HochschulmitarbeiterInnen die

Lernmanagementsysteme vorwiegend zur Datenablage nutzen und weniger zur Interaktionen mit Studierenden außerhalb der Veranstaltungen.

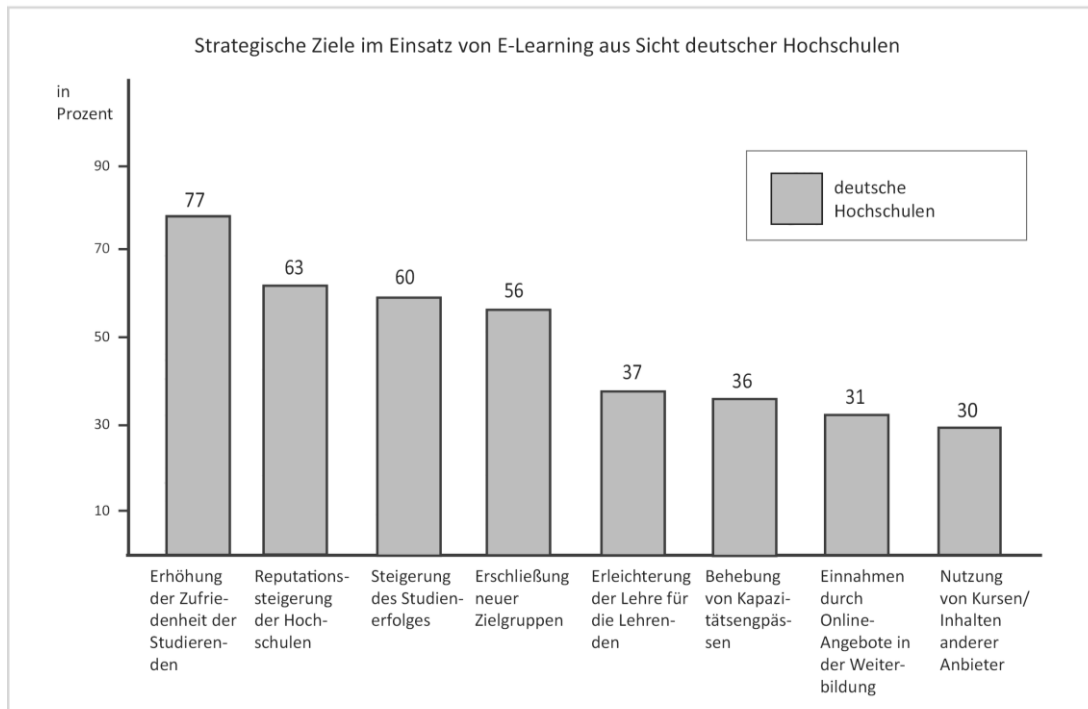


Abb. 2: Strategische Ziele im Einsatz von E-Learning aus Sicht deutscher Hochschulen (Kleimann, 2008); eigene Darstellung in Anlehnung an HIS (2015).

Auch Edinger et al. (2013, S.2) äußern bezüglich ihrer Studie zur Medienverwendung, konkret Social Media, dass die Potenziale in der Verwendung seitens der Lehre noch nicht ausgeschöpft sind:

„Zu den wichtigsten Ergebnissen der empirischen Analysen zählt, dass Social Media zwar bekannt sind, aber kaum in Lehr- und Lernkontexten eingesetzt werden, obwohl sie eine zeitgemäße [sic] Lehre im Sinne des Paradigmenwechsels hin zur Lernerzentrierten Lehre fördern, Hierarchien aufbrechen, ein informelles Lernen ermöglichen und Kollaborationen unterstützen könnten.“

Auch wenn der Kern der Aussage, betrachtet als Indiz für die allgemeine Verwendung digitaler Medien in der Lehre, darin besteht, dass Lehrende digitale Medien noch zu wenig nutzen, so ist eine einfache Übertragung von informellen Medien in den Hochschul- und Bildungskontext derart nicht möglich. Zawacki-Richter (2015) stellt in seiner Mediennutzungsstudie heraus, dass mit dem Zuwachs der Möglichkeiten durch Web 2.0 oder Social Software und somit dem Zuwachs der externen Medien innerhalb des Kontextes Hochschule sich die Frage stellt, inwieweit diese externen, informellen Medien auch für den formellen Bildungskontext der Lehre und des Lernens genutzt werden können. Die Studienergebnisse weisen darauf hin, dass eine Imitation der informellen Anwendungen innerhalb des Angebotes im formellen Rahmen der Hochschule nicht angebracht scheint, jedoch eine Notwendigkeit von Schnittstellen zu den verschiedenen externen Angeboten besteht: „Web 2.0 Tools, die ein kooperatives Lernen und gemeinsames Arbeiten (z. B. an Präsentationen oder Texten) ermöglichen, sollten in die internetbasierte Lernumgebung integriert werden (z. B. Wikis, Etherpads)“ (Zawacki-Richter, 2015, S.546).

2.2.3 Implementierungsstrategien an Hochschulen

Insgesamt zeigt die vorangestellte, überblicksartige Darstellung, dass einerseits digitale Medien in Grundfunktionen an deutschen Hochschulen genutzt, jedoch nicht in potenzialausschöpfender Weise durch die Lehrenden eingebunden werden. Um das Potenzial, welches durch die reguläre Einbindung digitaler Medien in der Lehre existiert, aber auch insgesamt im akademischen Arbeitsbereich, ausschöpfen zu können, müssen einerseits nach Reinmann (2005, S.5) „ungünstige systemische Hindernisse aus dem Weg [geräumt]“ sowie ein organisationaler Wandel der Organisation als Ganzes vorangetrieben werden. Seufert und Euler (2003, S.31) haben dazu „innovationsförderliche Rahmenbedingungen“ aufgestellt. Mit Innovation ist dabei jedoch nicht nur der bloße Einsatz von Technologie gemeint, sondern ebenso der pädagogische Innovationsgrad. Das Modell von Seufert und Euler (2003) beinhaltet fünf Dimensionen bzw. Ebenen, auf die seitdem fortlaufend in Zustimmung rekurriert wurde (Reinmann, 2005, S.11). Dazu zählen die untereinander Interdependenzen aufweisenden Ebenen der Organisation, Technologie, Ökonomie und Kultur sowie die Ebene der Didaktik (Abb.3). Werden strategisch Implementierungsvorhaben angestrebt, so wird durch die Unterstützung und Stärkung auf diesen Dimensionen die Integration neuer Medientechnologien gefördert. Kommt es jedoch zu Hindernissen auf den einzelnen Dimensionen, wird die nachhaltige Integration neuer Medientechnologien durch u.a. ein Ungleichgewicht an Aktivitätsintensitäten zwischen den Dimensionen gestört (Seufert & Euler, 2003; 2004).

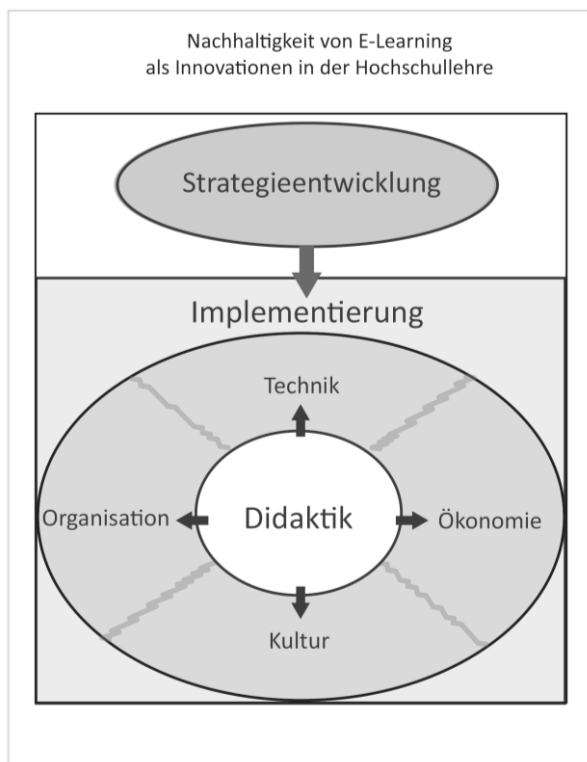


Abb. 3: Nachhaltigkeit von E-Learning als Innovation in der Hochschullehre; eigene Darstellung in Anlehnung an Seufert & Euler (2004, S.6).

Kerres (2001, S.49) stellt vier Aktionsfelder für eine mehrdimensionale und ganzheitliche Integration von E-Learning in Bildungsorganisationen auf: das "magische Viereck mediendidaktischer Innovation" mit den Bereichen „Infrastruktur“, „Didaktik“, „Entwicklung“ und „Medien“ (Abb.4). Diese Quadranten stellen Innovationsbereiche für die Integration von E-Learning dar, deren Zusammenspiel

gegeben sein sollte. So bezieht z.B. der Bereich der didaktischen Reform nicht nur innovative Lerninhalte ein, sondern Innovationsaktivitäten bedeuten gleichsam auch Aktivitäten im Bereich der Lehrmethoden, die auf den Einbezug neuer Medien ausgerichtet sein müssen (Kerres, 2001).

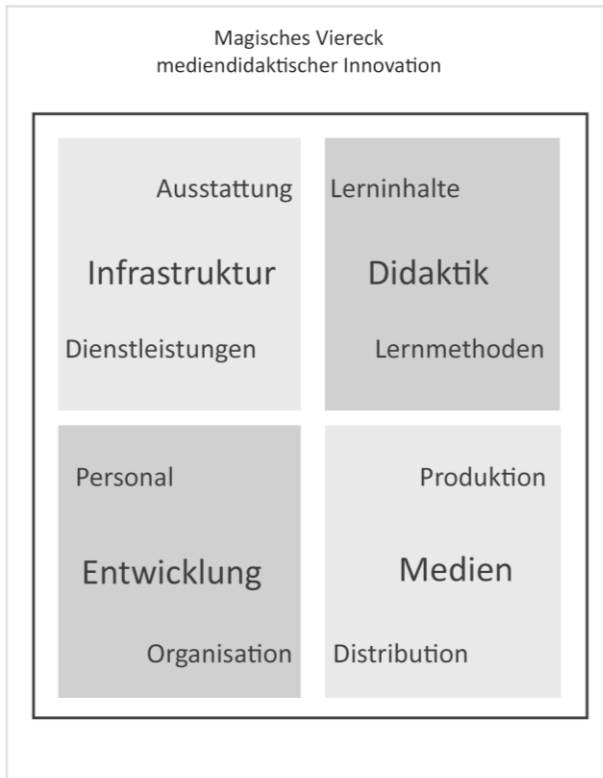


Abb. 4: Magisches Viereck mediendidaktischer Innovation (Kerres, 2001); eigene Darstellung in Anlehnung an Kerres (2001).

2.2.4 Innovationsbereitschaft der Hochschullehrenden und mögliche Typologien von E-Learning-Übernehmertypen

Die Frage der Beteiligung der Hochschullehrenden an innovativen Bildungstechnologien impliziert stets die Frage, wie Innovationen durch die Hochschullehrenden übernommen werden, wodurch eine Nähe zur Innovations-, Diffusions- und Adoptionsforschung gegeben ist.¹⁵ Hier wird unter Adoption auf ein Verständnis im Sinne der Übernahme von Innovationen als ein Prozess zurückgegriffen, wie u.a. Rogers (2003) oder Pohl (1996) ihn verstehen. Der Prozess der Übernahme schließt dabei die erste Wahrnehmung der Innovation ein bis hin zu deren regulärer Nutzung (Rogers 2003).

Für die Beteiligung von Hochschullehrenden an Innovationen, insbesondere Innovationen im Bereich digitaler Medien, bedeuten die verschiedenen Ebenen, ähnlich wie die Aktionsfelder durch Kerres (2001), eine Herausforderung für die Lehrenden. Bei Implementierungsbestrebungen sind die individuellen Hintergründe und Motivlagen von Bedeutung für den Implementierungserfolg. Die Adoptions-

¹⁵ Mit der Adoptionstheorie als Grundlage für die Auseinandersetzung mit E-Learning-Innovationen befassen sich u.a. Hagner und Schneebeck (2001) wie auch Fischer und Köhler (2010) sowie Fischer (2012).

theorie kann als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit E-Learning-Innovationen in der Lehre genutzt werden. Als Teilbereich der Diffusionstheorie bzw. Diffusionsforschung, deren Fokus auf „Ausbreitung von Innovation in sozialen Systemen liegt“, hat die Adoptionstheorie die „Entscheidungsprozesse und Verhaltensweisen der einzelnen Individuen innerhalb sozialer Systeme“ (Fischer 2012, S.55) im Fokus (Straub 2009; Rogers 2003; Pechtl 1991).

Hagner und Schneebeck (2001) haben eine Typisierung von Hochschullehrenden im Hinblick auf deren Innovationsbereitschaft vorgenommen und in Rückbezug auf Rogers (1995) vier Stufen des Innovationsprozesses und der Innovationsbereitschaft definiert. Sie stellten entsprechende Charakteristika der Übernehmertypen auf und bezogen dabei auch deren Motivlagen ein. So stellen diejenigen Lehrenden, die eine hohe Innovationsbereitschaft haben, sich als erste beteiligen und sich kreativ einbringen, die „First Wave“ dar und werden aufgrund ihrer abzuleitenden Geisteshaltung, u.a. erkennbar an ihrer hohen Innovationsbereitschaft, als „Entrepreneurs“ benannt. Die eigenständige Partizipation an Innovationen weist auf deren in hohem Maße intrinsische Motivation hin. Lehrenden dieser Gruppe wird eine hohe Bereitschaft der Beteiligung an E-Learning-Innovationen zugesprochen (Hagner & Schneebeck 2001).

Auf nächster Stufe der zurückhaltenderen Innovationsbereitschaft, in der „Second Wave“, sind Lehrende mit geringerer Risikobereitschaft und einem erhöhten Unterstützungsbedarf zu finden, denen eine Motivation der Sicherheitsorientierung zugeschrieben werden kann und welche dementsprechend als „Risk avertives“ benannt werden (Hagner & Schneebeck 2001).

Die dritte Stufe der Innovationsbereitschaft wird durch äußere Gegebenheiten hervorgerufen wie bessere Entlohnung oder Vorteile in der Karrierelaufbahn. Lehrende dieser Stufe werden aufgrund der extrinsischen Motivation als „Reward Seekers“ bezeichnet. Eine Beteiligung erfolgt erst spät, dementsprechend wird diese Stufe mit „Third Wave“ bezeichnet (Hagner & Schneebeck 2001).

Die Personen mit geringster Innovationsbereitschaft auf der vierten und letzten Stufe werden aufgrund ihres Unwillens, sich an Innovationen zu beteiligen, als „Reluctants“ bezeichnet. Eine gruppenspezifische Motivation kann nicht ausgemacht werden, sondern Personen dieser Stufe wird eine unbestimmte Motivationshaltung zugeschrieben. Es ist schwierig, diese für Innovation zu gewinnen. Entsprechend ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrende dieser Gruppe sich an E-Learning-Innovation beteiligen, sehr gering. Wenn es zur Partizipation kommt, dann nur sehr spät (Hagner & Schneebeck 2001).

Für eine nachhaltige Verankerung von E-Learning in den Hochschulen in Breite und Tiefe ist es von Bedeutung, nicht nur die Gruppe der ersten Welle zu erreichen, sondern möglichst weitere Gruppen einzubeziehen, um so eine Mehrheit zu erreichen (Hagner 2001). Einerseits sind dazu Steuerungsmaßnahmen im Sinne des „Top-down-Ansatzes“ nötig, u.a. durch hochschulübergreifende E-Learning-Strategien, jedoch auch und in der Bedeutung ebenso wichtig durch Maßnahmen im Sinne des „Bottom-up-Ansatzes“ unter Einbezug der Beteiligten mit dem Ziel ihrer Partizipation (Berendt 2005; Getto 2013).

In Rückgriff auf die Überlegungen und die Typologie von Hagner und Schneebeck (2001) unter Rückbezug u.a. zur Adoptionstheorie identifiziert und charakterisiert auch Fischer (2012) E-Learning-Übernehmertypen des akademischen Lehrpersonals. Fischer betont gleichsam, dass das individuelle Verhalten der Hochschullehrenden „stets im Zusammenhang mit organisationalen und sozialen Kontextbedingungen einerseits und individuellen Voraussetzungen andererseits zu betrachten ist“ (S.149). Unter der komplementären Nutzung von Persönlichkeitstheorien und Bourdieus (1982) Habituskonzept werden Unterschiede in der E-Learning-Nutzung durch Hochschullehrende erklärt. Fischer

(2012) identifiziert vier Übernehmertypen: Entdecker, Forschungsorientierte, Lehrorientierte und Netzwerker.

Die *Entdecker* gleichen mit Entdeckungs- und Experimentierfreude und einer allgemein positiven Einstellung zu E-Learning-Innovationen den „Entrepreneurs“ von Hagner und Schneebeck (2001). Lehrende dieses Typus setzen E-Learning in der Lehre ein und können gleichsam auf Erfahrungen mit E-Learning-Innovationen zurückgreifen. Die Hauptmotive im Einsatz von E-Learning liegen in der Steigerung der Leistungsfähigkeit sowie in der Pflichterfüllung. Das Potenzial des E-Learning-Einsatzes sehen Lehrende dieses Typus vor allem in der Verbesserung der Studien- und Lehrbedingungen. Sie erachten für die Zukunft eine Chance durch die Optimierung von Interaktions- und Unterstützungsprozessen. Die Neuartigkeiten und Innovationen gilt es zu entdecken, was die Namensgebung begründet (Fischer 2012).

Die *Forschungsorientierten* greifen auf sehr geringe Lehrerfahrung zurück, sind gleichzeitig auf einem hohen Qualifikationsniveau, erklärbar durch die Bündelung der Forschungsfokussierten innerhalb des Typus und die Bedeutung von Forschungsleistung für die akademische Laufbahn. Lehrende dieses Typus weisen eine geringe Erfahrung im Einsatz von E-Learning im Lehrbetrieb auf und befinden sich demnach am Anfang des Adoptionsprozesses. Die Hauptmotive dieses Typus liegen in Leistungs- und Aufstiegsorientierung. Im Einsatz von E-Learning sehen die VertreterInnen dieses Typus die Möglichkeit, ihre Leistungsfähigkeit zu steigern sowie ein Instrument der Karriereförderung mit gleichzeitiger Festigung und Ausbau ihrer sozialen Stellung. Im Vergleich zu bestehenden Übernehmer-Typologien lässt sich keine eindeutige Deckungsgleichheit finden, jedoch ähneln die Forschungsorientierten den „Reward Seekers“ von Hagner und Schneebeck (2001) durch die Karriereorientierung (Fischer 2012).

Der Typus der *Lehrorientierten* ist durch einen hohen Erfahrungswert im Einsatz von E-Learning-Innovationen in der Lehre charakterisiert, jedoch sind VertreterInnen dieses Typus eher zweckorientiert und sehen E-Learning-Innovationen als zu benutzendes Werkzeug für zu erreichende Qualität in der Lehre. Ihre Hauptmotive im Einsatz von E-Learning-Innovationen sind vor allem Pflichterfüllung und Leistungsfähigkeit und weniger positive Auswirkungen auf die eigene Karriere. Dies deckt sich auch mit dem eingeschätzten Potenzial von E-Learning-Innovationen, welches Lehrende dieses Typus vor allem in der Verbesserung der Lehrqualität sehen. Am ähnlichsten sind VertreterInnen dieses Typus dem der „Risk averse“ von Hagner und Schneebeck (2001), da auch hier eine Einschätzung der Autoren erfolgt, dass Lehrende dieses Typus sich vor allem auf das Lehren und Lernen fokussieren, auch wenn keine Gleichheit zwischen den Typologien hinsichtlich der Risikovermeidung gezogen werden kann (Fischer 2012).

Die *Netzwerkerinnen und Netzwerker* weisen vor allem hinsichtlich ihrer Motivstruktur Unterschiede zu den vorherigen Typen auf. VertreterInnen diesen Typus setzen E-Learning-Innovationen bewusst ein, um damit nicht nur eine Verbesserung der Berufssituation zu erlangen, sondern zudem auch ihre soziale Stellung zu stabilisieren. Die berufliche Pflichterfüllung als Motiv des Einsatzes von E-Learning bleibt dabei nachgeordnet. Ebenso charakteristisch für VertreterInnen dieses Typus ist die intensive Nutzung von E-Learning-Innovationen innerhalb der Lehrveranstaltungen, auch wenn sie eine eher kritische Haltung zum E-Learning-Einsatz hegen. Dieser scheinbare Widerspruch wird durch die Motivstruktur der Netzwerkerinnen und Netzwerker begründet, die eine Verbesserung der beruflichen und sozialen Stellung durch die Nutzung von Innovationen inkludiert. Dabei ist handlungsentscheidend, wie die Meinungen und Erwartungen des nahen und weitreichenden Umfeldes aufgestellt sind. Oftmals sind VertreterInnen dieses Typus in Positionen oder Funktionen innerhalb des akademischen Kontextes, die einen hohen Vernetzungsgrad nahelegen. Ähnlichkeiten weist dieser Typus mit den

„Reward Seekers“ von Hagner und Schneebeck (2001) auf, die ebenso die Belohnung in sozialer oder beruflicher Stellung als förderlich sowie als Motivation für den Einsatz von E-Learning-Innovationen anführen (Fischer 2012).

Die *Nicht-Übernehmerinnen- und Nicht-Übernehmer* sind diejenigen Lehrenden, die E-Learning-Innovationen weder einsetzen, noch einen baldigen Einsatz beabsichtigen, ähnlich den "Nachzüglern" Rogers' (2003) oder den „Reluctants“ bei Hagner und Schneebeck (2001). Im Gegensatz zu Rogers' Beschreibung dieses Typus als innovationswiderstrebend aufgrund von Traditionsbewusstsein, Vergangenheitsorientierung und einer skeptischen Haltung weisen die Nicht-Übernehmerinnen und Nicht-Übernehmer Fischers (2012) eine durchaus positive Bewertung des E-Learning-Einsatzes in der Lehre auf. VertreterInnen dieses Typus gleichen gar den Übernehmertypen hinsichtlich vieler Charakteristika wie der Zukunfts- und Leistungsorientierung. Der entscheidende Unterschied ist die Risikowahrnehmung. VertreterInnen dieses Typus sehen im E-Learning-Einsatz eine Gefahr für den Lehrvollzug durch bestehende Barrieren für einen gelingenden Einsatz (Fischer 2012).

2.2.5 Anreizmodelle im Kontext Hochschule

Für eine nachhaltige Implementierung von E-Learning an Hochschulen, welche möglichst viele Hochschullehrende einbezieht, auch in einer möglichen Typologie von Übernehmertypen, sind Anreiz-Modelle von Bedeutung, welche die individuelle Motivation der Lehrenden berücksichtigen und dabei ebenso die Besonderheiten der Organisation Hochschule erfassen. Dabei wird der Rückgriff auf organisationstheoretische Metaphern eingeschlossen wie u.a. Mintzbergs Metapher der Hochschule als „Profibürokratie“ (1992) und das daran angelehnte Verständnis Pellerts (1999) als Expertenorganisation oder Weicks (1976) Verständnis von Bildungsorganisationen als „lose gekoppelte Systeme“ sowie die „organisierten Anarchien“ von Cohen und March (1974). Eine Annäherung an die Identifizierung von Einflussfaktoren auf die Innovationsfähigkeit der Hochschule im Allgemeinen und das Adoptionsverhalten der Hochschullehrenden bezüglich digitaler Bildungstechnologien im Besonderen ist nur möglich, wenn die Hochschule unter ihren organisationalen Besonderheiten betrachtet wird: „Zu deren systemimmanenten Herausforderungen zählt zum einen ihre spezifische Organisationsstruktur, zum anderen die damit eng verknüpfte (Macht-)Position der Hochschullehrenden als wesentliche Akteure bei der Implementierung von E-Learning“ (Getto 2013, S.25).

Charakteristisch für die Organisationsmitglieder von Hochschulen sind ein ausgeprägtes Leistungsmotiv auf individueller Ebene sowie ein starkes Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Freiheit im Handeln. Anreize sollten innerhalb von Hochschulen darauf aufbauen. Getto (2013, S.157ff.) identifiziert für Anreiz- und Maßnahmenportfolios drei Bereiche, die aufeinander abgestimmt in der Förderung von hochschulübergreifendem E-Learning einbezogen werden sollten und verschlagwortet sie mit: *Ability*, *Attraction* und *Affordance*.

Ability meint die Befähigung der Hochschullehrenden durch unterstützende Maßnahmen in Form von Schulungen oder Beratungen u.a. zu mediendidaktischen Inhalten, umfasst dabei jedoch auch u.a. die technische Infrastruktur und dabei die Entlastung von administrativen Tätigkeiten. Zu diesem Bereich gehören zudem eine Eindeutigkeit und Transparenz in den rechtlichen und organisationalen Rahmenbedingungen und damit auch die Übermittlung der Kenntnisse an die Hochschullehrenden (Getto 2013).

Der Bereich *Attraction* beinhaltet Anreize, welche die Beteiligung an E-Learning für die Hochschullehrenden attraktiv machen und belohnen. Damit sind u.a. finanzielle Förderung für die digitale, mediendidaktisch aufbereitete Umsetzung gemeint ebenso wie die Anrechnung des (Mehr-)Aufwands für

die Planung, Umsetzung und Betreuung von E-Learning-Veranstaltungen. Die Attraktivität kann jedoch auch darin liegen, dass durch den Einsatz von E-Learning ein Sichtbarwerden für eine breiter aufgestellte Gruppe möglich wird und somit eine öffentlichkeitswirksame Bereicherung oder Aufmerksamkeit innerhalb der Fachgemeinschaft durch u.a. medienwirksame Berichterstattungen oder Einbindung in relevante Kanäle der sozialen Medien (Getto 2013).

Der dritte Bereich der *Affordance* umfasst Maßnahmen, die zur Etablierung einer Organisationskultur verhelfen, die Handlungsbereitschaft erhöhen oder gar als Handlungsaufforderung wirken. Damit sind beispielsweise der Informationsfluss und die transparente Darstellung über mediengestützte Angebote gemeint, die durch die Darstellung des digitalen Lehrbetriebes den einzelnen Hochschullehrenden die Verbreitung von E-Learning als aktuelle Norm, als Normalität, verdeutlicht und somit eine Handlungsaufforderung beinhaltet, sich zu beteiligen. Wichtig ist dabei auch die strategische Positionierung der Hochschule zum Einsatz von E-Learning, die ebenso für jedes Organisationsmitglied transparent und deutlich dargestellt über lange Sicht und mit weiteren Schritten zur Organisationskultur führt, die den Einsatz von E-Learning als gewollt sowie als Normalität begreift. Dieser Bereich ist schwer greif- und planbar. Zwar können einzelne Maßnahmen getroffen werden, aber der tatsächliche Einfluss auf die Organisationskultur ist nicht deutlich absehbar. Da ein entscheidender Faktor für die Nutzung von Innovationen die Lehrenden selbst sind, ist in jedem Fall die Selbstbestimmung der Hochschullehrenden bei möglichen Maßnahmenplanungen einzubeziehen, um diese möglichst attraktiv für die Lehrenden zu gestalten (Getto 2013).

3 KOMPETENZ, MEDIENKOMPETENZ UND AKADEMISCHE MEDIENKOMPETENZ

In diesem Kapitel zur theoretischen Hintergrundbeschreibung werden im Sinne einer kritischen Zusammenschau die relevanten Positionen zu den Begriffen Medienkompetenz und akademische Medienkompetenz dargestellt. Hergeleitet werden die Begriffsdarstellungen und Verständnisse über eine kurze Darlegung des Kompetenzbegriffs.

3.1 Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist seit mehreren Jahrzehnten sowohl im Alltag als auch in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und der breiten Öffentlichkeit hoch im Kurs. Spätestens seit PISA und stetig in der Bedeutung wachsend durch den Bologna-Prozess ist es für „jedermann“ wichtig, „kompetent“ zu sein. Im Verständnis von PISA (2000) sind Kompetenzen „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ (Baumert et al. 2001, S.22). Im Kontext beruflicher und schulischer Bildung ist die Vermittlung von Kompetenzen zentral (Köller 2009). Durch den Wandel aufgrund von PISA oder Bologna ist ein entscheidender Richtungswechsel die oftmals fokussierte Kompetenzorientierung von Bildungseinrichtungen, die mit einer zunehmenden Lernerorientierung und aktivierenden Elementen einhergeht: dem „shift from teaching to learning“ (Baumert & Kundert 2006). Der Kompetenzorientierung wird jedoch auch vielfältige Kritik entgegengestellt: Vor allem in Bezug auf die Kompetenzmessung wird ein vorherrschendes naturwissenschaftliches, psychologisches Kompetenzverständnis kritisiert (u.a. Slesnick 2011; Reinmann 2013).

Die Wurzeln des Kompetenzbegriffs der Sozial- und Erziehungswissenschaften sind einerseits in sprachwissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Theorien zu finden, andererseits hat auch die Psychologie einen Einfluss auf die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurse um den Kompetenzbegriff bewirkt (Klieme & Hartig 2007). Maßgeblich geprägt wurde der Kompetenzbegriff von Noam Chomsky in den 1960er-Jahren, der als Sprachwissenschaftler die These einer generativen oder universalen Grammatik aufstellte (Chomsky 1965).¹⁶ Die einflussreichen Überlegungen des Sprachwissenschaftlers waren mit grundsätzlichen Änderungen des Verständnisses von Sprache und Sprecher verbunden, da Chomsky nicht länger die getätigten Sprachvollzüge zum Objekt der Wissenschaft machte, sondern die Sprachfähigkeit als solche, als ein Kenntnissystem. Chomsky fügte dem Begriff der Kompetenz im Sinne eines binären Systems den Begriff der Performanz hinzu. In diesem Verständnis stellt Kompetenz ein Kenntnissystem dar, welches einem Subjekt angeboren ist und dessen Regeln zur konkreten Anwendung gebracht werden. Diese Anwendung findet auf der Ebene der Performanz statt, deren Grundlage stets die Kompetenz und somit die idealisierte Sprache ist. Kompetenz ist die Form der Sprache, wohingegen Performanz die Deformation der Sprache und folglich dasjenige, was nach außen hin sichtbar und somit ein beobachtbares, gleichsam messbares Phänomen ist. Kompetenz dagegen bleibt verborgen (Chomsky 1965).

Auf die binäre Verwendung von Kompetenz und Performanz wird bis heute vielfach in Kompetenzdiskussionen rekurriert, wobei insbesondere der Aspekt der genetischen Veranlagung, der angebore-

¹⁶ Auch wenn Noam Chomsky als maßgeblich prägend für den Kompetenzbegriff gilt, wurde dieser auch schon früher in verschiedenen Kontexten verwendet. So kann der Kompetenzbegriff auf das lateinische „competens“ - angemessen oder „competere“ - zusammentreffen zurückgeführt werden und fand ohne ein einheitliches Verständnis ab dem im 17. Jahrhundert Verwendung (Voncken, 2005).

nen Kompetenz vor allem in bildungstheoretischen Diskussionen, kritisiert wird, da durch die Generativität der Sprachkompetenz von Chomsky eine Änderung nicht möglich und somit „Erziehung“ als pädagogische Intervention ausgeschlossen ist (u.a. Gräsel 2000). Chomskys Kompetenzverständnis ist für die Erziehungswissenschaft eher als „ideengeschichtlicher Vorläufer“ (Gapski 2001, S.57) zu sehen. Wichtiger wird die Auseinandersetzung Habermas' (1981) mit Chomskys Kompetenzverständnis. Habermas erweiterte die Überlegungen Chomskys zu einer allgemeingültigeren Theorie: zur „kommunikativen Kompetenz“ als Inbegriff der sozial-kognitiven Regeln und Strukturen, die es Individuen ermöglichen, kommunikative Situationen zu generieren (Habermas 1981).

Parallel zum sprachwissenschaftlichen Kompetenzbegriff und auch der Weiterentwicklung über den sprachwissenschaftlichen Kontext hinaus haben sich mit zunehmender Bedeutung im Kontext der Psychologie pragmatisch-funktionalistische Kompetenzkonzepte entwickelt. Ohne an dieser Stelle eine Auflistung aller Kompetenzdefinitionen aufzuführen, lässt sich allgemein für Definitionen dieses Kontextes festhalten, dass weniger „das generative, situationsunabhängige kognitive System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen [im Vordergrund steht]“ (Klieme & Hartig 2007, S. 16). Essentielles Merkmal der psychologischen Auffassung des Kompetenzbegriffs ist nach Klieme und Hartig (2007, S.17) demnach „der stärkere Bezug zum ‚wirklichen Leben‘“. Hier schließt auch Weinert (2001) an, der v.a. die Kontextspezifität von Kompetenzen in den Mittelpunkt rückt. Die pragmatisch-funktionalistische Perspektive auf Kompetenzen bezieht sich auf spezifische Anforderungsbereiche und impliziert bei der Definition von Kompetenzen immer die Frage, wofür jemand kompetent ist. Bei der Beschreibung von einzelnen Kompetenzen in diesem Sinne bestehen Unterschiede in der sogenannten Transferbreite, d.h. inwieweit die kontextspezifische Kompetenz sich auch auf andere Anforderungssituationen übertragen lässt. Weinert spricht in diesem Zusammenhang von „Schlüsselkompetenzen“ (Weinert 2001), die sich durch eine hohe Transferbreite auszeichnen. Mit der Kontextspezifität der psychologischen Perspektive auf Kompetenzen geht damit auch die Erlernbarkeit von Kompetenzen einher, die zusätzlich durch Training oder gezielte Interventionen erweitert, verbessert und zum Expertentum gebracht werden können (Klieme & Hartig 2007). Weinert wird bei Kompetenzdefinition oft als Grundlage genutzt. Psychologisch geprägt versteht er Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S.27f.)

Weinerts Kompetenzverständnis und die Betonung von Schlüsselkompetenzen sind durch Heinrich Roths Überlegungen beeinflusst. Wird die erziehungswissenschaftliche Perspektive innerhalb der Kompetenzdiskussion fokussiert, kann eine erste systematische und explizite Verwendung bei Heinrich Roth in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ (1971) ausgemacht werden. Roth versteht „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971, S.180) und definiert Kompetenzen im Sinne der Mündigkeit in der Unterscheidung nach Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Selbstkompetenz meint dabei die „Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können“ (Roth 1971, S.180). Unter Sachkompetenz versteht Roth die „Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (Roth 1971, S.180). Sozialkompetenz umfasst dabei die „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (ebd.). In Roths Verständnis von Fähigkeit umfasst diese eine Handlungsfähigkeit, die nicht nur die kognitive Ebene einschließt, sondern ebenso den affektiv-motivationalen Bereich (Roth 1971).

Roth schuf mit seiner dreiteiligen Unterscheidung in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz eine Grundlage, die auch in die sich anschließenden Kompetenzdiskussionen einbezogen und modifiziert übernommen wurde. Diese dreiteilige Unterscheidung hat Weinert in seinem Kompetenzverständnis geprägt und damit einhergehend in der Diskussion um Schlüsselkompetenzen. Schließlich hielt diese Unterscheidung in die internationale Diskussion um Schlüsselkompetenzen im Kontext der OECD Einzug und hat damit in der begrifflichen Verwendung Erhebungsprogramme für Leistungsstudien wie PISA beeinflusst (Klieme & Hartig 2007).

Ein einheitliches Verständnis vom Kompetenzbegriff scheint es nicht zu geben, wie es auch Erpenbeck und Rosenstiehl (2003) mit ihrem Neologismus „theorielerativ“ fassen und damit meinen, dass Kompetenzen einzig in der jeweiligen spezifischen Theorie eine eindeutige Bedeutung haben, in Relation zu den Konstruktionen der jeweiligen Theorie stehen. Erpenbeck (2013) konkretisiert Kompetenzen im Anschluss an die „überwiegende Mehrheit der Forscher und Praktiker“ als Handlungsfähigkeit, die sich in der subjektgebundenen Fähigkeit wiederfindet, „selbstorganisiert und kreativ in (zukunfts-)offenen Problem- und Entscheidungssituationen zu handeln“. Damit schließt der Autor an die konsensfähigen „Grundmerkmale von Kompetenzen“ an, die unabhängig von der jeweiligen Disziplin ausgemacht werden können und nach Kaufhold (2006, S. 22ff.) zusammenzufassen sind in:

- Kompetenz äußert sich in der Bewältigung von Handlungssituationen
- Situations- und Kontextbezug
- Subjektivität/Subjektgebundenheit
- Veränderbarkeit von Kompetenzen

3.2 Medienkompetenzmodelle

Der Versuch, Medienkompetenz zu fassen, führt schnell zu den Medienkompetenzdiskussionen am Ende der 1990er-Jahre, in denen ein breites Spektrum an Definitionen geschaffen wurde, die seitdem ausdifferenziert und aktualisiert wurden. Ein möglichst umfassender Überblick der verschiedenen Definitionen und Diskurse kann wegen der Begrenztheit der Arbeit und der umfassenden Anzahl an Auffassungen und Definitionen nicht gegeben werden. Gapski (2001) konnte in seiner Dissertation, in der er sich mit den verschiedenen Definitionen und Diskursen auseinandersetzte, über 100 Definitionen allein für den Zeitraum zwischen 1996 und 1999 identifizieren. So unterschiedlich die Definitionen von Medienkompetenz, so unterschiedlich sind auch die Auffassungen, welche Dimensionen dieser zuzuordnen sind (Süss, Lampert & Wijnen 2013).

Wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, wurde der Kompetenzbegriff maßgeblich von Chomsky in den 1960er-Jahren geprägt. Entscheidend für die Entstehung des Begriffs der Medienkompetenz war folgend die Übertragung des Kompetenzbegriffs auf das kommunikative Handeln durch Habermas, dessen Überlegungen als Grundlage für das Medienkompetenzmodell von Baacke (1996) dienen.

Im Weiteren sollen zum einen das u.a. einflussreichste Modell von Baacke (1996) als auch diejenigen Modelle, welche vor allem die neuen, digitalen Medien miteinbeziehen, kurz skizziert werden. Wird der Begriff der Medienkompetenz folgend aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, gilt es durch die Fokussierung der Medienkompetenz, den Begriff der Medienbildung abzugrenzen, was nach einer Übersicht der relevantesten Medienkompetenzmodelle erfolgt.

3.2.1 Baackes Medienkompetenzmodell

Als eines der einflussreichsten und immer noch in Diskussionen einbezogenes Medienkompetenzmodell gilt jenes von Baacke (1996). Obwohl Baackes Überlegungen zur Medienkompetenz überholt zu sein scheinen, da sich die damalige „Medienwelt“ kolossal verändert hat, insbesondere die Teilhabemöglichkeiten des Internets, können seine aufgestellten Dimensionen auch heute in modifizierter Form Anwendung finden, wie auch Zorn (2011) Baackes Modell als anschlussfähig bezeichnet. Gleichzeitig kritisiert Zorn (2011, S.185) die Fokussierung des Medienbegriffs auf die Massenmedien und die nur oberflächliche Auseinandersetzung mit den „Besonderheiten computerbasierter Digitaler Medien“. Es gilt, Baackes Überlegungen in der gegenwärtigen Medienwelt zu modifizieren. Dennoch kann seine Feststellung von 1996 auf die aktuelle und medial fortgeschrittene Welt übertragen werden:

„Medienkompetenz‘ wird heute [1996] in der Regel verstanden als Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen Förderung, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen.“ (Baacke 1996, S.114)

Baacke umfasst in seinem Medienkompetenzmodell die vier Dimensionen der Medienkunde, -kritik, -handeln und die Mediengestaltung. Die zwei erstgenannten Dimensionen, Medienkunde und Medienkritik, spricht er der Ebene der Vermittlung zu, wohingegen die beiden letztgenannten Dimensionen der Ebene der Zielorientierung, dem Handeln der Menschen, zuzuordnen seien (Baacke 2007).

Medienkunde umfasst nach Baacke (2007) das Wissen über aktuelle Medien, aber auch Mediensysteme. Baacke differenziert diese Dimension nach informativen und instrumentell-qualifikatorischen Aspekten. Der informative Aspekt beinhaltet Wissensbestände, die sowohl deklarativ als auch prozedural charakterisiert sein können, wohingegen der instrumentell-qualifikatorische Aspekt die Fähigkeit des Anwendens meint. Diese schließt die bestehende wie auch hinzukommende Technik ein (ebd.).

Medienkritik meint nach Baacke die Fähigkeit eines jeden Menschen, problematische gesellschaftliche Prozesse analytisch erfassen zu können, dieses analytische Wissen bezüglich sich selbst wie auch der eigenen Handlungen reflektieren zu können sowie durch die eigene ethische Grundhaltung das analytische Wissen sowie den reflexiven Rückbezug einordnen zu können (ebd.).

Die auf die Handlung des Menschen bezogene Dimension der *Mediennutzung* lässt sich ebenso ausdifferenzieren in den rezeptiv anwendenden Aspekt und den interaktiv anbietenden Aspekt. Erstgenannte Medienhandlung meint die Bedienfähigkeit der Hardware, wohingegen die interaktive Medienhandlung die Fähigkeit der Softwarenutzung umfasst (ebd.).

Die letzte, ebenso zielorientierte Dimension der *Mediengestaltung* lässt sich einerseits als kreativer Aspekt im Sinne einer Perspektive auf ästhetischer Variation fassen, was sich vor allem auf das Subjekt bezieht. Darunter fällt auch der innovative Aspekt der Mediengestaltung, der die Grenzen des Subjekts überschreitet (ebd.). Dieses über die Grenzen des Subjekts hinausreichende Verständnis von Medienkompetenz und somit die Implikation einer Metaebene „erweitert somit die bislang weitestgehend subjektbezogenen Dimensionen des Medienkompetenzkonstrukts auf einen größeren medialen wie gesellschaftlichen Rahmen“ (Zylka 2013, S.32).

3.2.2 Weitere Medienkompetenzmodelle

Wie oben genannt, erfuhr der Begriff der Medienkompetenz mit den technologisch rasanten Entwicklungen eine inflationäre Verwendung in den 1990er-Jahren. Gapski (2001) untersuchte die Medienkompetenzdiskurse rund um den Begriff der Medienkompetenz. Er unterscheidet insgesamt elf Diskurse. Aus seinem inhaltsanalytischen Vorgehen werden auch in aktuellen Publikationen immer wieder Auszüge der tabellarischen Aufstellung von differierenden Dimensionen von Medienkompetenz genutzt, um die Unterschiede im Verständnis von Medienkompetenz darzulegen. Folglich wird auch an dieser Stelle ein beispielhafter Auszug aus der aktualisierten Fassung Gapskis (2006, S.17) als Übersicht der verschiedenen Auffassungen von Dimensionen genutzt (Tab.1). So zeigt die beispielhafte tabellarische Übersicht, dass u.a. Unterschiede in der Anzahl an Dimensionen bestehen, aber auch in der dahinterliegenden Theorie. So stellen Baacke (1997) wie auch Tulodziecki (1998) und Kübler (1999) den Handlungsbezug in den Vordergrund, wohingegen sich u.a. Aufenanger (1997) in höherem Maße am Kompetenztheorem orientiert, während Groeben (2002) beider Perspektiven vereint (Süß 2013, S.125).

Tab. 1: Überblick der verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz in Anlehnung an Gapski (2006, S.17).

Aufenanger (1997)	Baacke (1997)	Tudoziecki (1998)	Kübler (1999)	Groeben (2002)
Kognitive Dimension	Medienkunde	Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen	Kognitive Fähigkeiten	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein
Moralische Dimension	Medienkritik	Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Medienspezifische Rezeptionsmuster
Soziale Dimension	Mediennutzung	Mediengestaltung verstehen und bewerten	Sozial reflexive Fähigkeiten	Medienbezogene Genussfähigkeit
Affektive Dimension	Mediengestaltung	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Ästhetische Dimension		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend erfassen		Selektion/Kombination von Mediennutzung
Handlungsdimension				Partizipationsmuster

3.2.3 Medienkompetenz im Zeitalter der Digitalisierung

Das fortwährende Rekurrenieren auf das Baacksche Modell und die zugeschriebene Anschlussfähigkeit insbesondere durch die vier Dimensionen, die nicht nur eine handlungs- und produktionsorientierte Perspektive integrieren, sondern ebenso die Kritikfähigkeit einbeziehen, lassen eine Aktualisierung sinnlogisch erscheinen.

Auch Gapski und Gräßer (2007) stellen sich die Frage nach einer Aktualisierung des Medienkompetenzbegriffs schon früh, insbesondere begründbar durch die Teilhabe und Produktionsmöglichkeiten des „Web 2.0“. Als Vertreter der These einer zunehmenden Entwicklung von „Lebenswelten [zu] Medienwelten“ fragen Gapski und Gräßer (2007, S.13), „ob und inwieweit das Phänomen Web 2.0 auch neue Kompetenzen im Umgang mit dem vermeintlich neuen Medium einfordert“ und der Bedarf einer „Medienkompetenz 2.0?“ (ebd.) bestehe. Nach Betrachtung der verschiedenen Dimensionen des Web 2.0, die Gapski und Gräßer ausmachen¹⁷, sprechen sie sich gegen eine Trennung von einzelnen medientechnologisch spezifischen Kompetenzen wie der Fernsehkompetenz, Multimediakompetenz und somit logisch folgend der Web 2.0-Kompetenz aus. Stattdessen präferieren sie die „Selbstbestimmung und Reflexion im Rahmen einer kommunikativen Kompetenz im Umgang mit Medien“ (Gapski & Gräßer 2007, S.27). Das Problem bei der zu starken Fokussierung auf die jeweiligen Anwendungskompetenzen innerhalb des Medienkompetenzbegriffs sei die Entfernung „vom normativen Ideal des kompetenten Menschen“ (ebd.). Dennoch halten die Autoren eine Spezifizierung des Medienkompetenzbegriffs hinsichtlich der Herausforderungen durch die technologischen Neuerungen, insbesondere veränderte Informationsorte und -beschaffung, für sinnvoll. Dabei gelte es, sowohl die individuelle Ebene als auch die Ebene des sozialen Systems einzubeziehen (Gapski & Gräßer 2007, S.33f.).

Im konkreten Handlungsbezug schlagen Schmidt et al. (2010) ein modifiziertes und auf die Entwicklungen des Web 2.0 angepasstes Verständnis von Medienkompetenz vor. Für die Identifizierung von Medienkompetenz im Kontext von Social Web, anstelle des Begriffs Web 2.0, greifen die Autoren auf die Einteilung von Handlungskomponenten in Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement zurück, welche zur kommunikationssoziologischen Analyse von Social Software eingeführt wurde (u.a. Schmidt 2006, 2007). Schmidt et al. (2010) fassen unter der Handlungskomponente des Identitätsmanagements Tätigkeiten des Präsentierens der eigenen Person, der eigenen Identität, wie beispielsweise die Präsentation der eigenen Gedanken, Position oder Meinung in einem Blogbeitrag. Die Handlungskomponente des Beziehungsmanagements meint dabei zum einen den Aufbau, die Pflege und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen in Netzwerken des Social Web, zum anderen auch Tätigkeiten, die auf technischer Ebene über entsprechende Einstellungen zum Schutz der eigenen Person dienen. Die Handlungskomponente des Informationsmanagements umfasst Tätigkeiten, die es der suchenden Person möglich machen, Informationen nicht nur zu finden, sondern diese auch zu rezipieren, zu verwalten und zu bewerten (Schmidt et al 2010).

3.2.4 Verwandte angloamerikanische Begriffe: media literacy und media literacy education

Im internationalen Vergleich ist ebenso der Bedeutungszuwachs der Digitalisierung zu erkennen und vergleichsweise Überlegungen mit einer begrifflichen Entsprechung zur Medienkompetenz oder Medienbildung bei gleichzeitiger inhaltlicher Heterogenität der unterschiedlichen Begriffe.

Der in den angloamerikanischen, insbesondere in den US-amerikanischen Nationen verbreitete Begriff der `media literacy` oder `media literacy education` kann nicht eindeutig übersetzt werden und findet unterschiedliche Auffassungen, lässt sich jedoch in der Nähe von Medienbildung oder Medienerziehung verstehen. In ihrer Zusammenschau zu den unterschiedlichen US-amerikanischen Sichtweisen auf `media literacy` und `media literacy education` stellt Grafe (2011) heraus, dass zwischen dem deutschen und US-amerikanischen Raum unterschiedliche Traditionen in der Verwendung der medi-

¹⁷ Produzierend, entgrenzt, öffentlich und abwehrend; vgl. dazu Gapski & Gräßer, 2007, S.23ff.

enbezogenen Komposita bestehen würden. Wie die Autorin darlegt, ließe sich bei aktuellen systematischen Betrachtungsweisen auf die unterschiedliche Verwendung von ‚media literacy‘ im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Medien im US-amerikanischen Raum unterscheiden zwischen ‚media literacy‘

- als ‚empowerment‘,
- als ‚critical media literacy‘,
- als ‚new media literacy‘,
- als ‚health literacy‘,
- als ‚visual literacy‘,

Diese Systematik, deren Unterscheidung nicht als trennscharf zu verstehen ist, gibt einerseits einen Überblick über historische Diskussionen um Lernen mit Medien in den USA und bezieht gleichsam aktuelle Diskussionen ein (Grafe 2011). Im Zusammenhang mit Digitalisierung und medialer Konvergenz ist der Bereich der ‚new media literacy‘ hervorzuheben, der in Henry Jenkins einen typischen Vertreter findet. Innerhalb eines Projektes am Massachusetts Institute of Technology (MIT) entwickelte Jenkins unter Mithilfe von Projektmitarbeitern ein Kompetenzmodell (Jenkins et al. 2006), welches insbesondere digitale Neuerungen einbezieht und dabei elf Fähigkeiten, die „Core Media Literacy Skills“ (Jenkins et al. 2006, S.22f.), beinhaltet, die erst eine Partizipation an der neuen Medienlandschaft ermöglichen. Die Autoren führen u.a. Fähigkeiten wie das „networking“ (Jenkins et al. 2006, S.49ff.) als die Fähigkeit zur Informationssuche und zur Darstellung und Verbreitung von Informationen auf oder „collective intelligence“ (Jenkins et al. 2006, S.39ff.) als die Fähigkeit, sich im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel mit Wissen und Aufzeichnungen zu vernetzen.

Im Vergleich zwischen US-amerikanischen Begrifflichkeiten und denen des deutschsprachigen Raumes lassen sich Gemeinsamkeiten finden, wenn Medienkompetenz als „allgemein voraussetzendes Vermögen oder im Sinne eines gewünschten Kompetenzniveaus als Zielvorstellung verstanden wird“ (Tulodziecki, Herzig & Grafe 2010, S.177). Dem schließt sich auch Grafe (2011) an, die auf einer solchen allgemeinen Ebene eine Vergleichbarkeit von Medienkompetenz und ‚media literacy‘ und eine entsprechende Verwendung ausmacht. Dies gilt sowohl im Sinne des voraussetzenden Vermögens, ähnlich dem Begriff „ability“, als auch in der begrifflichen Verwendung von Zielvorstellung oder Lernergebnis, gleichzusetzen mit dem Begriff ‚outcome‘ (Grafe 2011, S.76). Der größte Unterschied zwischen dem deutschsprachigen und US-amerikanischen Verständnis von Medienkompetenz liegt nach Tulodziecki (2011) in der wissenschaftlichen Ausgangslage, dem Grundkonzept des Verständnisses von Kompetenz und Medienkompetenz. Wie aufgeführt gelten im deutschsprachigen Raum Noam Chomsky (1965) und in der Weiterentwicklung Habermas (1981) als Vorläufer zur Medienkompetenz. „Literacy“ hingegen baut auf ein Konzept des Pragmatismus auf und beinhaltet dabei angemessene Qualifikation ebenso wie eine der Informations- und Wissensgesellschaft angemessene Entscheidung von Bildung (Grafe 2011).

3.2.5 Medienkompetenz versus Medienbildung?

Die Diskussion um Medienbildung in Gegenüberstellung zum Begriff der Medienkompetenz ist mit einer verschärfen Diskussion ab Mitte der 2000er-Jahre relativ jung. Mit steten und schnellen medialen Wandlungsprozessen, die einen gesellschaftlichen Wandel mit sich bringen und somit auch Auswirkungen auf Subjektivierungsprozesse und Sozialisationsprozesse haben, wurde zunehmend vor diesem Hintergrund Kritik an der reinen Kompetenzorientierung und an den Medienkompetenzmodellen

laut. Dies führte zur Forderung einer bildungstheoretischen Auseinandersetzung und entsprechenden Fundierung des Kompetenzbegriffs (Spanhel 2011; Pietraß 2011; Grunert 2012). In der Diskussion um eine Gegenüberstellung von Medienbildung und Medienkompetenz wurden, als beispielhafte Diskussion um die begriffliche Abgrenzung, verschiedene Stimmen in der medienpädagogischen Zeitschrift „merz medien + erziehung“ laut (Schorb 2009; Spanhel 2010; Tulodziecki 2010), die zu weiteren Publikationen führten. So machte Schorb (2009, S.50) drei Hauptargumente für das Ersetzen des Begriffs der Medienkompetenz durch den Begriff der Medienbildung aus:

- Medienkompetenz sei überaltert (Aufenanger 2000)
- Medienkompetenz könne mit Verfügungswissen und technischem Wissen gleichgesetzt werden (Marotzki 2004)
- Medienkompetenz erlange die eigene Bedeutung vor dem Hintergrund des Mediensystems (Relation Mensch-Medien), wohingegen Medienbildung durch die Hinwendung der Relation Mensch-Welt die Kritikfähigkeit einbeziehe und somit Orientierungswissen (Pietraß 2005)

Dennoch zeigt Schorb (2009) folgend auf, dass beide Begriffe grundlegende Überschneidungen aufweisen und nicht in einem absolut konträren Verhältnis zueinander stehen. Auch der Medienkompetenzbegriff sei durch die theoretische Herkunft der kommunikativen Kompetenz (Habermas 1981) eng an Bildungsziele geknüpft und vor dem Hintergrund der Relation Mensch-Welt zu betrachten (Schorb, 2009, S.52).

Spanhel (2010) antwortet auf die Frage von Schorb (2009) „Medienbildung statt Medienkompetenz?“ mit einer Betrachtung des Prozesses der Medienbildung auf systemtheoretischer Grundlage und betont die Wechselwirkungen zwischen den zwei Begrifflichkeiten. Es gelte die „Potentiale der heutigen Medienwelt“ (Spanhel 2010, S.51) für den Bildungsprozess zu erschließen. Dabei ver helfe Medienkompetenz zu der Bewältigung von Herausforderung und der Ausschöpfung von Lernmöglichkeiten. Gleichsam sei diese jedoch „nur Mittel zum Zweck der Medienbildung“ (Spanhel 2010, S.51) im Sinne einer Persönlichkeitsbildung (Spanhel, 2006).

Tulodziecki (2010) nimmt die Position der Verbindung von Medienkompetenz und Medienbildung ein und strebt eine Überwindung eines erst durch den Diskurs suggerierten gegenbegrifflichen Verhältnisses an (Tulodziecki 2011). Unterschiede im Verständnis von Medienkompetenz und Medienbildung sieht Tulodziecki (2011, S.28) v.a. in der unterschiedlichen Auffassung der Begrifflichkeiten als Prozess oder Zielvorstellung. Der Autor schlägt „eine [dritte] Position [vor], bei der unterschiedliche Akzentsetzungen und Auffassungen als in einem Spannungsverhältnis stehend akzeptiert [würden]“ (Tulodziecki 2011, S.33). Dabei werde eine kritische Auseinandersetzung sichergestellt. Tulodziecki (2011) selbst ordnet sich einem Verständnis von Medienbildung als Prozess- und Medienkompetenz als Zielbegriff zu. Im Spannungsverhältnis sieht Tulodziecki (2011, S.33) die Möglichkeit, dass „das Potenzial beider Diskussionsstränge zur Geltung [komme]“, alleine dadurch, dass die Herausforderung bestehe, „Prozesse (und ihre kontextuellen Bedingungen) sowie angestrebte Kompetenzniveaus als Zielvorstellung unter dem Anspruch von Kompetenzförderung *und* Bildung in ein angemessenes Verhältnis zu setzen“.

Zawacki-Richter et al. (2015, S.4) sehen eine mögliche begriffliche Schärfung und bildungstheoretische Fundierung insofern als relevant an, „um den Übergang bildungstheoretischer Überlegungen zu empirischen Ansätzen zu markieren“. Die AutorInnen führen als ausbaufähiges Konzept einer bildungstheoretisch verstandenen Medienbildung, die aber ebenso Dimensionen benennt, welche empirisch operationalisierbar sind, die Überlegungen zur Medienbildung durch die BMBF-ExpertInnenkommission an (Schelhowe et al. 2009). Diese binden in ihren Überlegungen insbesondere

den medialen Wandel ein und die Herausforderungen an Bildung in einer „Digitalen Kultur“. Diese sei erkennbar in neuen Wirtschafts-, Sozial- und Kulturräumen und gleichzeitig mit der Aufgabe verbunden, „über Persönlichkeitsentwicklung, Medienbildung und Medienhandeln Partizipation, gesellschaftlichen Anschluss und Erwerbsfähigkeit zu ermöglichen“ (Schelhowe et al. 2009, S.2). Vor diesem Hintergrund stellen die AutorInnen Kompetenzen auf, die notwendig sind, um die sich neu entwickelnden Herausforderungen zu bewältigen und ordnen dem Konstrukt der Medienkompetenz vier Themenfelder zu:

- Information und Wissen
- Kommunikation und Kooperation
- Identitätssuche und Orientierung
- Digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln

In der möglichen Operationalisierung der aufgeführten Themenfelder mit gleichzeitigem bildungstheoretischem Hintergrund läge nach Zawacki-Richter et al. (2015, S.4) der Mehrwert von Schelhowe et al. (2009). Damit schließen die AutorInnen auch an Zorn (2011) an, die die Ausführungen zur Medienbildung in einer „Digitalen Kultur“ von Schelhowe et al. (2009) als einen „Brückenschlag [betrachtet] zwischen einer Fokussierung auf Medienkompetenz und Medienbildung“ (Zorn 2011, S.197). Der Ansatz von Schelhowe et al. (2009) sei deshalb so herausragend und gleichsam fruchtbar, da er die „Notwendigkeit des Bildungsgehalts einer Vermittlung von Medienkompetenz herausstell[e] [sowie] den Bildungsgehalt erstmals (?) [sic] dimensionier[e] und auf die Spezifika Digitaler Medien zuschneid[e]“ (Zorn 2011, S.197).

3.2.6 Empirische Zugänge. Erfassung und Operationalisierung von Medienkompetenz

Die Diskussion um die Begriffe von Medienkompetenz und/oder Medienbildung wie auch die aufgeführte Problematik der Verknüpfung theoretischer Fundierung mit einem empirischen Zugang weisen auf die Diskussion zur empirischen Erfassung von Medienkompetenz und entsprechend empirisch orientierten Medienkompetenzmodellen hin. Groeben (2002, S.17) betont, unter der besonderen Gegebenheit eines schnellen medialen Wandels, die Herausforderungen sowohl der Explikation von einerseits deskriptiv-empirischen Dimensionen als auch der Dimensionen normativer Zielvorstellungen. Empirische Studien zur Erfassung von Medienkompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen und in einer medienübergreifenden Perspektive sind vergleichsweise wenige vorhanden, wobei mit Zunahme der Diskussion um nationale und internationale Bildungsstandards die Bestrebungen und thematischen Auseinandersetzungen ansteigen (Jarren & Wassner 2009; Treumann et al. 2007; Treumann et al. 2010; Zylka 2013).

Im deutschsprachigen Raum ist das Bielefelder Medienkompetenzmodell hervorzuheben, welches sich auf Baackes Dimensionen – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung – stützt und empirisch Zugang schafft. Insbesondere zu nennen sind hier zwei Studien von Treumann et al. (2002) zunächst zur „Medienkompetenz im digitalen Zeitalter“ und darauffolgend zum „Medienhandeln Jugendlicher – Mediennutzung und Medienkompetenz“ (2007). Beide empirischen Studien finden ihre theoretische Fundierung in Baackes Medienkompetenzmodell und sind im Sinne der Methodentriangulation angelegt. Insgesamt lassen sich unterschiedliche Ansätze zur Kompetenzerfassung ausmachen, die sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren beinhalten (Zylka 2013). Zawacki-Richter et al. (2015, S.6) beurteilen das Bielefelder Medienkompetenzmodell als „relevanten Beitrag

zur Diskussion der theoretischen und empirischen Bestimmung von Medienkompetenz, da der Komplexität theoretischer Überlegungen durch ein sinnvolles Forschungsdesign entsprochen wird“.

3.3 Akademische Medienkompetenz

Die hier aufgeführte Reihenfolge von Kompetenz, Medienkompetenz und akademischer Medienkompetenz gibt gleichzeitig die begriffliche Verengung und die zunehmende Spezifität der theoretischen Konstrukte wieder. Akademische Medienkompetenz stellt das spezifischste Konstrukt dar und wie Reinmann et al. (2014, S.2) festhalten, ist die Verwendung des Begriffes nicht sehr häufig. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff oftmals unter Rekurrenz auf Wedekind (2008, 2009) verwendet. Die Verengung des Begriffs liegt in dem spezifischen Kontext von „akademischer“ Medienkompetenz begründet, nämlich hier der Hochschule. Fokus und Diskussion von und über Medienkompetenz sind häufig im thematischen Kontext zu Kindern und Jugendlichen zu finden und somit oftmals im Zusammenhang mit dem „Kompetenzort“ Schule (Assenmacher 2006; Pöyskö 2011), während die Hochschule in geringerem Maße im Kontext zur Medienkompetenz zu finden ist (Wedekind 2009; Reinmann et al. 2014; Zawacki-Richter et al. 2015). Sofern Medienkompetenz im Kontext der Hochschule diskutiert wird, wird dabei der Bedarf häufig auf die Lehrerausbildung gelegt, begründbar in der Tatsache, dass die ausgebildeten Lehrkräfte später die Medienkompetenz des fokussierten schulischen Bildungsbereichs fördern sollen. Charakteristisch für akademische Medienkompetenz ist die Doppelperspektive auf die Hochschulzugehörigen: Akademische Medienkompetenz betrifft gleichermaßen Studierende wie auch Lehrende (u.a. Wedekind 2009; Reinmann et al. 2014), wobei diese Doppelperspektive häufig unbeachtet bleibt. Die Ausklammerung von Zielgruppen haben auch Zawacki-Richter et al. (2015) zum Anlass ihrer Untersuchung genommen. Die Zielgruppenspezifität liegt in diesem Fall jedoch bei der Gruppe der Studierenden und lässt Raum für eine weitere Betrachtung aus Perspektive der Lehrenden.

Wedekind (2008, 2009) legt eine Konkretisierung von Medienkompetenz am akademischen Arbeitsplatz nahe und präzisiert den Begriff der akademischen Medienkompetenz vor dem akademischen Umfeld:

„Medienkompetenz ist die Fähigkeit von Hochschullehrenden und Lernenden zum kompetenten, verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien in den unterschiedlichen akademischen Tätigkeitsfeldern von Forschung und Anwendung, Lehre und Entwicklung. Sie umfasst darüber hinaus auch die Urteilsfähigkeit über die (Aus-) Wirkungen des Einsatzes moderner IuK-Technologien. Hochschullehrende benötigen dazu Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des computergestützten und netzbasierten Präsentierens sowie multimedial und telemedial gestützten Lehrens und Lernens.“ Wedekind (2008, S.29ff.)

Auch Reinmann et al. (2014) orientieren sich in ihrer Skizze zur akademischen Medienkompetenz, mit dem Ziel zu weiteren Diskussionen anzuregen, auf eine arbeitsplatznahe Konkretisierung des Konstrukts. Anders als Wedekind, der akademische Medienkompetenz der Lehrkompetenz zuordnet, gehen Reinmann et al. (2014) von drei Dimensionen aus, die neben der Dimension des Lehrens gleichwertig die Dimensionen des Forschens und der akademische Selbstverwaltung einbeziehen. Somit bleibt die Lehre nicht alleiniges Einsatzfeld für die Verwendung von (digitalen) Medien zur Unterstützung des jeweiligen Aufgabenbereichs. In ihrer Betrachtung des Medienkompetenzbegriffs im Kontext des akademischen Arbeitsumfeldes beziehen die AutorInnen die Gruppe der Lehrenden wie auch Lernenden ein. Entsprechend den Aufgaben des Hochschullehrenden passen Reinmann et al. (2014) die studentische Perspektive auf akademische Medienkompetenz an, da ähnliche Aufgaben auch den Studierenden zukommen. Als komplementäre Bereiche nennen sie Lehre und Lernen, Forschung und wissenschaftliches Arbeiten und Selbstverwaltung und Organisation des Studiums (Reinmann et al. 2014, S. 3ff.).

3.3.1 Mögliche Dimensionen akademischer Medienkompetenz

Im Folgenden wird die Perspektive der Lehrenden auf die von Reinmann et al. (2014) aufgeführten Dimensionen akademischer Medienkompetenz dargelegt sowie die Ausführungen von Zawacki-Richter et al. (2015) zu den Studierenden skizziert.

In der Dimension des *Lehrens und Lernens* verstehen Reinmann et al. (2014) Medienkompetenz in Abgrenzung zum sehr technischen Verständnis von E-Kompetenz. Sobald Hochschullehrende medienkompetent in der Lehre handeln, handeln sie nach Auffassung der Autoren mediendidaktisch kompetent, indiziert durch den reflektierten Einsatz von „Medien für Prozesse der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung“ (Reinmann et al. 2014, S.3).

Die zweite Dimension von *Forschung und wissenschaftlichem Arbeiten* umfasst einen Arbeitsbereich der Hochschullehrenden, der Forschenden, in dem digitale Medien schon lange relevant sind, jedoch weniger unter dem Fokus der Medienkompetenz der Hochschullehrenden bzw. Forschenden. Reinmann et al. (2014) stellen heraus, dass Medienkompetenz für jeden Schritt im Forschungsprozess bedeutsam sei, von der Antragsstellung im Rahmen von Forschungsprojekten über die Recherche, die Erhebung und Auswertungsprozesse bis hin zur Kommunikation innerhalb der Forschungsgemeinschaft und gemeinsame wie auch alleinige Publikationen (ebd.).

Als dritte Dimension stellen Reinmann et al. (2014) die *Selbstverwaltung und Organisation des Studiums* auf. Ebenso wie der Bereich des Forschens weist auch der Bereich der Administration in Organisationen eine schon lange bestehende Relevanz auf und gilt als einer der ersten Bereiche, in dem digitale Medien in hohem Maße verwendet wurden (Krcmar 2005). Akademische Selbstverwaltung ist charakteristisch geprägt durch die Nähe zu Lehre und Forschung bei anfallenden Prozessen und Aufgaben. Neben der mit anderen Organisationen vergleichbaren Verwaltung von Daten fallen hochschulspezifische Verwaltungsprozesse an wie das Management von Veranstaltungen über Module bis hin zu Studiengängen, wobei meist die Verwendung systeminterner Administrationswerkzeuge vorgegeben ist. Ebenso gilt das Management von Gremiensitzungen als Teil der akademischen Selbstverwaltung; ein Arbeitsbereich, der bisher weniger im medienkompetenten Handeln von Hochschullehrenden einbezogen wurde. Die drei aufgeführten Verwaltungsprozesse werden ergänzt durch interne und externe Kommunikationsaufgaben, u.a. organisationale Belange aber auch im Sinne von Netzwerkaufbau und -pflege (Reinmann et al. 2014).

Zawacki-Richter et al. (2015) setzen an den impulsgebenden Überlegungen von Reinmann et al. (2014) an mit dem Ziel, die genannten Dimensionen mit Hilfe der Auswertung von leitfadengestützter ExpertInneninterviews weiter zu differenzieren und zu konkretisieren. Neben den drei Dimensionen, die durch die universitären Aufgaben bedingt sind, sehen die AutorInnen insbesondere eine kritische Reflexionsdimension, wie sie auch schon bei Wedekind (2008) anklingt, als maßgeblich an und beziehen sich dabei auf Schiefner-Rohs (2012) in ihrer Zuweisung einer kritischen Reflexionsdimension als eine zunehmend bedeutsame innerhalb von Medienkompetenzdimensionen.

Unter Rückbezug zu den Überlegungen von Reinmann et al. (2014), unter der besonderen Fokussierung auf die kritische Reflexionsdimension und unter Zuwendung zur Zielgruppe der Studierenden, konnten aus den ExpertInneninterviews anhand des Modells von Peters (2000) zum Medienhandeln Studierender sechs Dimensionen akademischer Medienkompetenz identifiziert werden. Die ausgemachten Dimensionen sind anhand von Lernaktivitäten dargestellt (2015, S.9ff.):

Lernen durch ...

- Informieren, Recherchieren, Explorieren

- Kommunizieren
- Kollaborieren
- Organisieren
- Produzieren und Präsentieren
- Reflektieren und Evaluieren

Die Dimension *Lernen durch Informieren, Recherchieren und Explorieren* beinhaltet nach Auswertung der ExpertInneninterviews die grundlegenden Fähigkeiten von Studierenden, sich Inhalte anzueignen und Informationen zu beschaffen, insbesondere durch Recherchefähigkeiten mit Suchmaschinen und Datenbanken. Die Universität als spezifischer Lernraum bedeutet innerhalb dieser Dimension, dass die Studierenden sowohl den Umgang mit dem jeweiligen universitätseigenen Lernmanagementsystem kennen als auch wissen, wie sie Zugang zu wissenschaftlichen Quellen erlangen. Dabei ist es im Zusammenspiel mit der Dimension „Lernen durch Reflektieren“ weniger als Lernaktivität denn als Herausforderung von Bedeutung, dass mit den Informationsquellen kritisch umgegangen wird (Zawacki-Richter et al. 2015).

Die Dimension *Lernen durch Kommunikation* lässt sich nach Auswertung der ExpertInneninterviews als besonders relevant unter dem Aspekt der Medienkompetenz fassen, da heutige Kommunikationsstrukturen auf den digitalen, netzgestützten Kommunikationsanwendungen aufbauen und dabei auch Kooperationen zwischen Studierenden durch und mit digitalen, onlinegestützten Kommunikationsmedien entstehen. Die onlinegestützte Kommunikation kann dabei gleichsam zum Lerngegenstand selbst werden, innerhalb der Auseinandersetzung mit Medien an Hochschulen, oder aber die Schnittstelle zu anderen Lernaktivitäten, durch die Möglichkeit der Metakommunikation innerhalb eines fachspezifischen Kontextes. Dies verweist auf die mögliche Perspektive der Relevanz des „Kommunizierens [...] als Form einer wissenschaftlichen Sozialisation“ (Zawacki-Richter et al. 2015, S.9) und somit als Teil der Sozialisation einer spezifischen Fachdisziplin ebenso wie auf allgemeiner Ebene als Sozialisationsaspekt in einer digitalisierten Hochschulkultur. Das verdeutlicht die Notwendigkeit des Aneignens von Kommunikationskompetenzen seitens der Studierenden (Zawacki-Richter et al. 2015).

Die Dimension *Lernen durch Kollaborieren* weist Wechselwirkungen zur Dimension des Kommunizierens auf, insbesondere im Hinblick auf Gruppenarbeiten und fortwährend kollaborative Aufgaben innerhalb des Studiums. Im technischen Detail schließt die Dimension der Kollaboration ein, dass kollaborative Werkzeuge benutzt werden (können) (u.a. Anwendungen wie Google Drive oder interaktive Whiteboards). Eine mögliche Abgrenzung zur Dimension der Kommunikation lässt sich über die Anforderungen zur kollaborativen Zusammenarbeit und nötige kollaborative Werkzeuge leisten, insbesondere wenn Gruppen aus mehr als einer Fächerkultur zusammenarbeiten. Zwischen den jeweiligen Fachkulturen (z.B. textorientierte Fächer versus MINT-Fächer) herrscht ein unterschiedlicher Umgang mit Kollaborationswerkzeugen vor und über eine Zusammenführung kann ein didaktischer Mehrwert erlangt werden (Zawacki-Richter et al. 2015).

Die Dimension *Lernen durch Organisieren* scheint nach Auswertung der ExpertInneninterviews als die am wenigsten relevante und bezieht sich dabei auf die Ebene der Verwaltung von (Lern-)Inhalten mittels Medien, was v.a. auf die Materialbereitstellung und deren Organisation in Lernumgebungen bezogen ist. Die Lernumgebungen fungieren in diesem Fall „eher im Sinne eines Content-Management- System[s]“ (Zawacki-Richter et al. 2015, S.9) denn im Sinne eines Lernmanagementsystems. Ebenso fällt in diese Dimension die Auseinandersetzung und Arbeit mit Werkzeugen zur Literaturverwaltung. Bezogen auf konkrete Aufgabenstellungen können Werkzeuge in diesem Bereich helfen, die Anforderungen dieser Dimension zu bewältigen, indem Lernprozesse dokumentiert wer-

den. Insgesamt liegt auf dieser Dimension durch das Organisieren der Inhalte das Potential der „Flexibilität im Lernen“ (Zawacki-Richter et al. 2015, S.9).

Die Dimension *Produzieren und Präsentieren* bezieht sich sowohl in produktiver Perspektive auf das Erstellen von Ergebnissen und deren Darstellung mit Hilfe digitaler Medien als auch aus der Perspektive der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten verschiedener Anwendungen, d.h. über verschiedene Medien. Wieder sind die verschiedenen Fächer und deren Umgang mit der Dimension von Bedeutung. Je nach Disziplin und Anwendungsbezug sind andere Kompetenzen mit und über digitale Medien relevant. Zusätzlich lässt sich ein Zusammenhang zu „Debatten um verschiedene didaktische Paradigma [sic]“ (Zawacki-Richter et al. 2015, S.10) ausmachen. So geht z.B. das Verständnis des „forschenden Lernens“ über eine reine Anwendungsdimension hinaus und weist durch die rezeptiven wie auch produktiven Anteile einen starken Medienbezug auf (Zawacki-Richter et al. 2015).

Die Dimension *Reflektieren und Evaluieren* nimmt im Vergleich zu den vorherigen Dimensionen den höchsten Komplexitätsgrad an und kann in Bezug zu Baackes Modell und der Dimension der Medienkritik gesetzt werden. Die kritische Reflexion bezieht sich dabei einerseits auf die Medien selbst (technisch), andererseits auf das eigene Handeln (Anwendungsbezug). Konkrete Aspekte dieser Dimension umfassen u.a. Fragen des Datenschutzes, aber auch kritische Fragen zu Umfang und Frequenz des Medienkonsums. Über den zentralen Aspekt der kritischen Reflexion hinaus, wie er sich auch bei Baacke finden lässt, zeichnen sich auf dieser Dimension Fragen der Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang von Medien ab (Zawacki-Richter et al. 2015).

3.3.2 Entwicklung und Förderung akademischer Medienkompetenz

Um die akademische Medienkompetenz seitens der Lehrenden zu fördern bzw. zu entwickeln und damit nicht nur mit Technologietrends mitzuziehen, sondern auch „didaktische Phantasien“ freizusetzen, sieht Wedekind (2008, S.34) „verlässliche technische Infrastrukturen [als] Voraussetzung“. Entscheidend für die Entwicklung der Medienkompetenz von Hochschullehrenden sei darüber hinaus die organisationale Durchdringung der Bedeutsamkeit. Oftmals scheitert eine umfassende Entwicklung von Medienkompetenz seitens der Hochschullehrenden daran, dass temporär als wichtig erscheinende Fertigkeiten geschult würden im Sinne einer technischen Fertigkeit, die keine umfassende Medienkompetenz beinhalten kann. Auch Schiefner-Rohs (2012) problematisiert im Anschluss an u.a. Bett, Wedekind und Zentel (2004) und Schulmeister (2005), dass der „Erwerb von Medienkompetenz hinsichtlich der Anwendung digitaler Medien“ im Vordergrund stehe. Mit der Förderung von Medienkompetenz werden schnell direkte Maßnahmen zur (Weiter-)Entwicklung individueller Kenntnisse und Fertigkeiten assoziiert wie konkrete Weiterbildungsangebote, bei denen jedoch der Hochschulkontext nicht mitgedacht wird. Insbesondere Hochschullehrende nehmen aufgrund des hohen Grades an Selbstbestimmtheit und Freiheit kaum an diesen „klassischen“ Angeboten teil (Schiefner-Rohs 2012). Der Ansatz von Reinmann et al. (2014) zur Förderung von akademischer Medienkompetenz liegt in der Auffassung der Förderung als „Querschnittsaufgabe“ im Sinne einer selbstverständlichen Nutzung für die verschiedenen Arbeitsanforderungen. Dabei könne Förderung direkt an den Aufgaben - im Idealfall beider Zielgruppen - ansetzen (ebd.).

Reinmann et al. (2014) verdeutlichen dies an den organisationalen Aufgaben der Kompetenz-, Organisations- und Kulturentwicklung. Die AutorInnen führen für die Förderung akademischer Medienkompetenz Rahmenbedingungen auf, die den Ausführungen Gettos in ihrem Verständnis von Förderung und Anreizstrukturen gleichen.¹⁸ So gilt es einerseits auf technischer, infrastruktureller Seite Unter-

¹⁸ Vgl. Kapitel 2.2.5.

stützung zu leisten (z.B. Ausstattung, Datennetz, entsprechende Serviceleistungen), aber auch Anerkennungsmöglichkeiten von zusätzlicher Leistung zu bieten. Insbesondere die Kulturentwicklung ist nicht zu vernachlässigen, auch wenn sich auf dieser Ebene keine eindeutigen Maßnahmen für einen Kulturwandel ableiten lassen. Dennoch lässt sich nach Auffassung der AutorInnen mit einzelnen Vorreitern, die in ihren Handlungsroutinen mediale Aspekte integrieren und Personen, die sich einzelnen Maßnahmen anschließen, ein Kulturwandel anstoßen (Reinmann et al. 2014).

3.3.3 Ansätze zur Erfassung akademischer Medienkompetenz

In der oben aufgeführten Untersuchung zur akademischen Medienkompetenz von Zawacki-Richter et al. (2015) bezwecken die AutorInnen die Entwicklung eines zeitgemäßen und qualitativ validierten Medienkompetenzmodells im akademischen Kontext sowie den Übergang von theoretischer Fundierung in empirische Belastbarkeit. Innerhalb des Beitrages werden neben der Gutheißung des Bielefelder Medienkompetenzmodells und der empirischen Studien von Treumann et al. (2002, 2007) die möglichen Instrumente der Erfassung von „Media Literacy“ thematisiert. Trotz der Defizite für die spezifische akademische Medienkompetenz in bestehenden Instrumenten, u.a. wegen der nicht einbezogenen Fähigkeit des kritischen Denkens (Chang et al. 2011), die die AutorInnen als konstitutiv ansehen, oder wegen des Ausschlusses des Umgangs mit digitalen Medien (Arke & Primack 2011) kämen bestehende Ansätze jedoch in Betracht, um Formen der Operationalisierung zu sichten (Zawacki-Richter et al. 2015, S.6). In Bezug auf die Erhebungsinstrumente in der Kompetenzforschung, die zumeist auf Grundlage von Selbsteinschätzung erfolgt, problematisieren die AutorInnen genau jene Grundlage der Selbsteinschätzungen. So bestünden Beeinträchtigungen der Validität der Erhebung durch verschiedene Antwortendenzen oder auch eine mögliche Diskrepanz in wahrgenommener und tatsächlicher Kompetenz (Klieme & Hartig 2008). Folglich sprechen sich Zawacki-Richter et al. (2015) für Tests oder Beobachtungen als Erhebungsinstrument der Kompetenzerfassung aus. Ziel der sich anschließenden Forschungsarbeit wird ein zu entwickelndes Instrument zur Erfassung akademischer Medienkompetenz sein, welches diese Defizite in den bisherigen quantitativen Instrumenten ausgleichen wird und dabei den spezifischen Kontext Hochschule fokussiert. Insgesamt verstehen Zawacki-Richter et al. (2015) unter einem validen Test zur Erfassung akademischer Medienkompetenz, dass dieser auf Grundlage eines fundierten, differenzierten Kompetenzmodells unter Berücksichtigung verschiedener Medien konstruiert wird. Mithilfe leitfadensorientierter ExpertInneninterviews nach Meuser & Nagel (1991) konnten Ergebnisse für die Dimensionen akademischer Medienkompetenz erzielt werden (Zawacki-Richter et al. 2015).

Der theoretische Teil der vorliegenden Abschlussarbeit lieferte Erkenntnisse aus Literatur und Forschung zur theoretischen Rahmung der Digitalisierung der Hochschulen, Einblicke in die derzeitige Nutzung digitaler Medien, bestehende und ehemalige Förderbestrebungen und auch Konzepte zur Implementierung des Einsatzes digitaler Medien in der Lehre. Darüber hinaus wurde das Adoptionsverhalten der Lehrenden näher in den Blick genommen. Im Anschluss erfolgte eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, Medienkompetenzmodellen und der akademischen Medienkompetenz, wobei insbesondere die kritisch-reflexive Dimension Bedeutung fand in einem sich darstellenden Gesamteindruck der nötigen Spezifizierung von Medienkompetenz im Kontext Hochschule. Insgesamt dient diese theoretische Fundierung der Auseinandersetzung in dem sich anschließenden forschungspraktischen Teil der Abschlussarbeit. Theorie und Methode sollen im Zusammenschluss eine Aussage über Rahmenbedingungen und mögliche Implikationen für die Praxis liefern.

4 METHODISCHER TEIL

4.1 Methodische Vorgehensweise

Mit der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung der Digitalisierung der Hochschule und der akademischen Medienkompetenz unter Betrachtung von Medienkompetenzmodellen und dem Kompetenzbegriff ist die Forschungsfrage „Wie lässt sich akademische Medienkompetenz Hochschullehrender fördern?“ auf theoretischer Ebene unter Einbezug der Problemstellung erarbeitet. Der nun folgende methodische Teil der Arbeit widmet sich der Fragestellung aus forschungspraktischer Perspektive.

Aufgrund der offenen Forschungsfrage mit dem Ziel der Identifikation förderlicher Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Medienkompetenz im Kontext der Hochschullehre wie auch dem Offenlegen von Hürden und Hemmnissen im selbigen Kontext wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Der methodische Teil der Abschlussarbeit besteht dabei aus zwei Untersuchungen. In einer ersten Untersuchung wurde auf Grundlage sieben bestehender leitfadengestützter ExpertInneninterviews die Frage nach den Bedarfen und Defiziten zur Förderung akademischer Medienkompetenz sowie in diesem Zusammenhang bestehende Hürden und Hemmnisse durch die ExpertInnen bearbeitet. Dabei wurde auf mittels Interviews erhobene Daten in einer Primärforschung zurückgegriffen und diese in einer Sekundäranalyse erneut verwendet. Die erhobenen Daten wurden darauffolgend mit Hilfe der Auswertungsmethode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und in ihren Ergebnissen dargestellt.

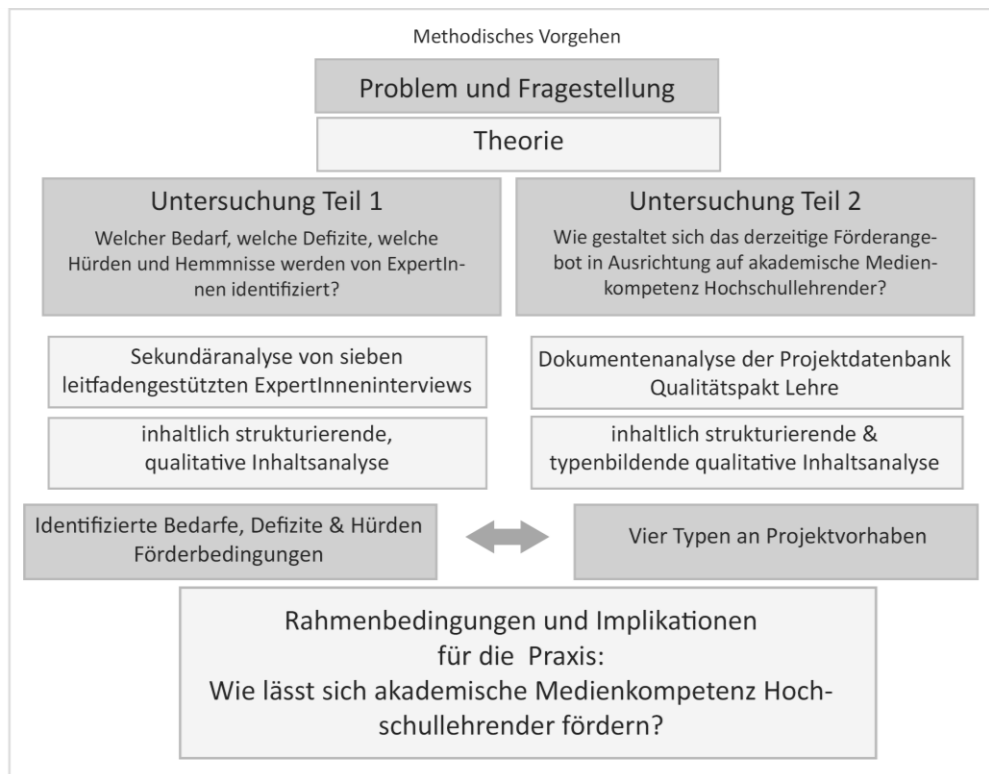


Abb. 5: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung).

In der sich anschließenden zweiten Untersuchung wurden mit der Projektdatenbank des „Qualitätspakt Lehre“ Internetrecherchen zu den Vorhaben durchgeführt und die Daten mittels Dokumentenanalyse kriteriengeleitet erhoben. Die einzelnen Vorhaben wurden unter dem Gesichtspunkt der Förderung akademischer Medienkompetenz mit Bezug zu den Lehrenden analysiert und mittels einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse mit vorangestellter inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet.

Aus der Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse beider Untersuchungen und unter Rückgriff der Erkenntnisse der Literaturanalyse wurden schlussendlich förderliche Rahmenbedingungen mit Hinwendung zu Implikationen für die Praxis skizziert. Ein Überblick über das gesamte methodische Vorgehen findet sich in Abbildung 5. Aus dieser geht ebenso hervor, dass mit der Extraktion der Ergebnisse in der Explikation förderlicher Rahmenbedingen eine auf die Praxis ausgerichtete Beantwortung der Forschungsfrage einhergeht: „Wie lässt sich akademische Medienkompetenz Hochschullehrender fördern?“

4.1.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Darstellung des methodischen Vorgehens soll überdies mit den Darlegungen der leitenden Gütekriterien des Forschungsvorhabens ergänzt werden. Dem qualitativen Forschungsansatz entsprechend gelten hier eigene Gütekriterien. Es gibt jedoch nicht „die“ Gütekriterien der qualitativen Forschung, sondern es bestehen Unterschiede je nach gewählter Methode. Dabei müssen „[di]e Gütekriterien [...] den Methoden angemessen sein“ (Mayring 2002, S.141). Mayring (2002, S.144f.) fasst trotz der Unterschiede der methodischen Gütekriterien Gemeinsamkeiten zusammen und empfiehlt Gütekriterien, die sich auf verschiedenste Methoden anwenden lassen, im Sinne von „übergreifende[n] Gütekriterien“ der qualitativen Forschung, und auch in diesem methodischen Vorgehen leitend sein sollen:

- Verfahrensdokumentation: Diese sollte ausführlich sein, um so eine hohe intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen.
- Argumentative Interpretationsabsicherung: Deutungen und Interpretationen, die grundlegend sind für die qualitative Forschung, müssen argumentativ gesichert sein, um zur intersubjektiven Überprüfbarkeit und Qualitätseinschätzung zu gelangen.
- Regelgeleitetheit: Im Forschungsprozess gilt es systematische Verfahrensregelungen einzuhalten und diese offenzulegen.
- Nähe zum Gegenstand: Die Gegenstandsangemessenheit gehört zum Grundgedanken qualitativer Forschung. Methode und Gegenstand sollten entsprechende Passung aufweisen.
- Kommunikative Validierung: Eine Möglichkeit, die eigenen, interpretativen Ergebnisse der Forschenden in ihrer Gültigkeit zu prüfen, besteht in der Spiegelung der Ergebnisse an die Beforschten.
- Triangulation: Die Qualität der Forschung lässt sich über die Verbindung u.a. mehrerer Methoden, unterschiedlicher Datenquellen oder auch Theorieansätze steigern.

4.2 Erster Teil der Untersuchung: ExpertInneninterview und qualitative inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

4.2.1 Feldzugang und Sampling sowie Erklärung zur Sekundäranalyse

Die im ersten Teil der Untersuchung genutzten Daten stammen aus einer Untersuchung zur akademischen Medienkompetenz Studierender, die u.a. unter Beteiligung der Prüfer dieser Abschlussarbeit erhoben wurden. Die Parallelen im Forschungsfeld veranlassten die betreuenden Personen, die Daten der Verfasserin der hier vorliegenden Abschlussarbeit in Form von Interviewtranskripten zur Verfügung zu stellen. Es wird mit diesen Daten in einer Sekundäranalyse weitergearbeitet.

Es lassen sich zwei grundsätzliche Zielsetzungen der Sekundäranalyse ausmachen: Einerseits kann diese zur Validierung früherer Forschung dienen oder andererseits das vorhandene Material unter neuen bzw. ergänzenden Fragen untersuchen, was im Weiteren vollzogen wird. Mittels einer Sekundäranalyse im Speziellen nach der Typisierung durch Heaton (2004) können die vorliegenden ExpertInneninterviews mit der „supplementary analysis“ unter der Perspektive der Hochschullehrenden ausgewertet werden. Diese wurden innerhalb der ersten Analyse mit Blick auf die studentische Perspektive nicht einbezogen (Medjedovic & Witzel 2010).

Da es sich um die sekundäre Nutzung der Daten handelt, wird zunächst eine kurze methodologische Vorbemerkung kundgetan sowie die Besonderheiten der Sekundäranalyse skizziert. Entscheidender Unterschied der Sekundäranalyse zum primärdatengerichteten Forschungsprozess ist die Entkopplung der Phase der Datenerhebung vom Auswertungs- und Interpretationsprozess (u.a. Klingemann & Mochmann 1975; Medjedovic & Witzel 2010, S.55). Diese Entkopplung bedeutet gleichsam, dass im Grundverständnis davon ausgegangen wird, „dass Daten auch außerhalb ihres unmittelbaren Erhebungskontextes ausgewertet und interpretiert werden können“ (Medjedovic & Witzel 2010, S.56). Obschon Kritik zur Machbarkeit von Sekundäranalysen vorliegt, wie z.B. von Mauthner et al. (1998) vorgebracht, die die Unmöglichkeit der Wiederherstellung eines ursprünglichen Status des Primärforschers einwenden, kann die Sekundäranalyse unter Einbezug von Kontextinformationen als Bereicherung der qualitativen Forschung betrachtet werden. Medjedovic und Witzel (2010) führen die verschiedenen Ebenen des Kontextes und die Möglichkeiten zum Einbezug in der Sekundäranalyse auf. Neben dem Zugang zu den Daten selbst als grundlegende Voraussetzung sollte aufgrund des zentralen Stellenwerts des Einzelfalls innerhalb des qualitativen Forschungsansatzes der Kontext durch die Interaktion der Beteiligten, der „*kommunikative Kontext der Konversation*“, einbezogen werden. Im vorliegenden Fall wird dies durch den uneingeschränkten Zugriff auf die vollständige Konversation in Transkriptform gewährleistet. Darüber hinaus ist der „*situationale Kontext*“ des Gespräches relevant im Sinne von Metainformationen wie Informationen über die Beteiligten zu Merkmalen wie Alter, soziale Klasse, aber auch Informationen zur Beziehung der Beteiligten oder deren Kontaktaufnahme für das Interview. Diese Informationen sind über Feld- oder Interviewnotizen zugänglich, welche im vorliegenden Fall allerdings nicht existieren. Dennoch lassen sich einige Informationen des extrasituationalen Kontextes bzw. Makrokontext im Sinne eines Hintergrundwissens für die vorliegenden Interviews ausmachen. Es sind institutionelle und funktionale Informationen bekannt (Medjedovic & Witzel 2010).

Darüber hinaus lässt sich Nutzbarkeit von Daten für eine Sekundäranalyse anhand des Informationsgehaltes ausmachen, somit durch die Qualität der Daten, was einerseits das Erhebungsinstrument wie auch die Daten selbst meint (Bergman & Coxon 2005). Es gilt zu prüfen, ob die vorliegenden Daten tatsächlich der konkreten Sekundäranalyse angemessen sind und ob die entsprechende Passung vor-

liegt. Diese zeichnet sich besonders durch die Abdeckung des Themas der Sekundäranalyse auch in der Originalstudie ab. Insgesamt schlagen Medjedovic und Witzel (2010, S.61) in Rückgriff auf die quantitative Forschung (Dale, Arber & Procter 1988; Stewart & Kamins 1993) Fragen vor, die an die Daten gestellt werden können, um Qualität und Passung zu überprüfen:

- Was ist die Zielsetzung der Studie und ihr konzeptioneller Rahmen?
- Welche Inhalte werden tatsächlich behandelt?
- Wie wurden die Daten erhoben (Methoden, Sampling)?
- Wann wurden die Daten erhoben (Aktualität)?
- Wer hat die Daten erhoben (Qualität)?

Die Untersuchung wurde mithilfe der Erhebungsmethode des ExpertInneninterviews mittels leitfadengestützter Interviews im Zeitraum zwischen Juli und September 2014 durchgeführt und die Ergebnisse in einem Artikel¹⁹, der voraussichtlich 2016 erscheinen wird, niedergeschrieben, was eine angemessene Aktualität für die Sekundäranalyse bedeutet. Konzeptionell eingebunden sind die ExpertInneninterviews in eine größer angelegte Forschung, die nach der qualitativ aufgestellten Identifizierung von Dimensionen akademischer Medienkompetenz im Kontext Hochschule eine quantitative Validierung der identifizierten Dimension einbezieht. Übergeordnetes Ziel ist dabei ein Instrument zur Erfassung akademischer Medienkompetenz zu entwickeln, welches so auch die Medienkompetenzentwicklung an Hochschulen befördert.

Die Forschungsfragen der Sekundäranalyse zur Förderung akademischer Medienkompetenz mit der konkreten Zielsetzung der Identifizierung von Bedarf und Defizit wie auch von Hürden und Hemmnissen in der Entwicklung und Förderung akademischer Medienkompetenz lassen demnach auf eine Passung von Primär- und Sekundärforschung schließen, die sich auch inhaltlich wiederfinden lässt. Die Fragen wurden auf die Medienkompetenz Studierender mit besonderem Fokus auf die Zielgruppe der „nicht-traditionellen Studierenden“ ausgerichtet, jedoch weisen die Fragen und dazugehörigen Antworten auch allgemeine Aussagen zur Medienkompetenz im Kontext von Hochschule auf. Somit werden auch Auswertungsmöglichkeiten für den Fokus auf die Hochschullehrenden ermöglicht.

Die Interviews wurden von verschiedenen Personen im Status der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen bis hin zum funktionellen professoralen Status durchgeführt, was auf die Qualität der Durchführung schließen lässt. Die sieben Interviews folgen der Methodik der leitfadengestützten ExpertInneninterviews nach Meuser und Nagel (1991). Die Methode des ExpertInneninterviews wie sie Meuser und Nagel (2010, S.57) verstehen, ist den Forschungsfragen der Primärforschung wie auch der Sekundäranalyse angemessen, da „[d]as Expert[Innen]interview [...] auf den Wissensvorsprung [abzielt], der aus der privilegierten Position des Experten[/der Expertin] in einem Funktionskontext resultiert“, was zugleich den ExpertenInnenstatus erklärt. Die Erhebungsmethode wird im nachfolgenden Kapitel detaillierter betrachtet. Die sieben ExpertInnen sind dabei allesamt in der Funktion der Professorin/ des Professors an unterschiedlichen Universitäten tätig. Zu verorten sind die ExpertInnen in den Feldern der Bildungswissenschaften, der Medienpädagogik und der Mediendidaktik.

¹⁹ Unveröffentlichtes Manuskript, welches bei der „Zeitschrift für Pädagogik“ eingereicht wurde; voraussichtliches Erscheinungsdatum im Jahr 2016.

4.2.2 Erhebungsmethode und Erhebungsinstrument der Primärforschung

Als *Erhebungsmethode* der Primärforschung diente das ExpertInneninterview, bei dem die Befragten weniger aus biographischer Interessenlage ausgewählt wurden, „d. h. nicht die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen und kollektiven Lebenszusammenhangs“ (Meuser & Nagel 1991, S.442) war von Interesse. Dieses lag vielmehr an ihnen als Akteure im spezifischen Funktionskontext (Meuser & Nagel 1991). Das ExpertInneninterview dient dabei der Rekonstruktion komplexer Wissensbestände mit dem Ziel der „Exploration des Unbekannten“ (Behnke & Meuser 1999, S.13). Wenngleich es sich bei dem zu rekonstruierenden Wissen um ExpertInnenwissen handelt, bedeutet dies nicht, dass dieses Wissen im Sinne des „diskursiven Bewusstseins“ (Giddens 1988) für die ExpertInnen verfügbar ist (Meuser & Nagel 2010). Dies birgt den Zusammenhang mit dem Erhebungsinstrument: Das „Expert[Innen]wissen [kann] nicht einfach abgefragt werden; es muss aus den Äußerungen der Expert[Innen] rekonstruiert werden“ (Meuser & Nagel 2010 S.58). Als besonders dienlich hat sich dazu das *Erhebungsinstrument* des leitfadenorientierten Interviews etabliert, welches auch im Falle der Primärforschung angewandt wurde. Der Leitfaden bietet der interviewenden Person die Möglichkeit, das narrative Potenzial auszuschöpfen, welches sich in den narrativen Erzählungen der ExpertInnen oft „als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des Expert[Innen]wissens“ (Meuser & Nagel 2010, S. 464) erweist. Dabei wird der Leitfaden als flexible Unterstützung genutzt und nicht als standardisiertes Ablaufschema, wenngleich eine spätere Vergleichbarkeit der Interviews durch die immer gleichen „Leitfragen“ gegeben ist (Meuser & Nagel 2010). Im vorliegenden Fall wurde der Umfang der Fragen gering gehalten. Die Interviews wurden aufgenommen, was einerseits der Genauigkeit dient, andererseits subjektive Verzerrungen durch die interviewende Person verhindert. Ebenso ist durch die Aufnahme eine spätere Zitation möglich (Kuckartz 2014). Zur Erleichterung der Auswertung wurden die Daten transkribiert. Die Transkripte wurden für die vorliegende Arbeit zur Verfügung gestellt.

Im Sinne der zuvor beschriebenen Entkopplung der Phasen der Datenerhebung vom Auswertungs- und Interpretationsprozess (u.a. Klingemann & Mochmann 1975; Medjedovic & Witzel 2010) ist eine Auswertung auch außerhalb des Erhebungskontextes möglich und die Daten können für die weiteren Auswertungsprozesse innerhalb der vorliegenden Untersuchung genutzt werden. Die dazu verwendete Auswertungsmethode wird im nachfolgenden Kapitel genauer beschrieben

4.2.3 Auswertungsmethode

Für die Sekundäranalyse der Daten bietet sich aufgrund des Forschungsziels eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse an, da dieses Analyseverfahren der Identifizierung bestimmter Themen, Inhalte und Aspekte dient sowie deren Systematisierung und Konzeptualisierung (Schreier 2014). Dabei wird auf die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse von Kuckartz (2014) zurückgegriffen, der sich in seiner Auffassung an Mayring (2010) als bedeutsamen Vertreter inhaltsanalytischer Verfahren orientiert. Beide Vertreter verstehen die qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren als in der Hermeneutik fundiert (Schreier 2014). Der Unterschied, trotz vieler Ähnlichkeiten, besteht in Mayrings (2010) Verständnis der qualitativen Inhaltsanalyse als theoriegeleitetes Verfahren, wohingegen Kuckartz (2014) zudem die Bedeutung der induktiven Kategorienbildung, d.h. aus dem Material selbst, betont (Schreier 2014). Unabhängig von der konkreten Vorgehensweise oder Technik der qualitativen Inhaltsanalyse kann diese insgesamt als Verfahren mit Bedeutung des Textes verstanden werden, bei dem eine Kommunikation analysiert wird und dabei ein interpretatives, theoriegeleitetes, kategorienbildendes Verfahren darstellt. Dabei erfolgt das Vorgehen jedoch regelgeleitet und systematisch, um entsprechend der gü-

tekriterienorientierten Forschung eine intersubjektive Nachprüfbarkeit zu ermöglichen und den Analyseprozess nachvollziehbar darzulegen (Kuckartz 2014).

Kuckartz (2014) unterscheidet in seiner Typisierung der drei Basismethoden zwischen der inhaltlich strukturierenden, evaluativen sowie der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse dient der Identifizierung von Themen, systematisiert und strukturiert in Relationen zueinander. Dabei wird auf ein breites Spektrum an sowohl induktiven wie auch deduktiven Kategorien zurückgegriffen (Kuckartz 2014), was auf eine Passung von Auswertungsmethodik und Forschungsfragen hindeutet.

Die vorliegende Forschungsarbeit orientiert sich im Prozess der Datenauswertung an dem vorgeschlagenen Ablaufprozess von Kuckartz (2014) (Abb.6). Der Auswertungsprozess wurde dabei unter Verwendung der QDA-Software MAXQDA durchgeführt. Das Programm dient jedoch nicht als Ersatz der Analysefähigkeit der Forscherin, sondern unterstützt diese lediglich in der Organisation und Strukturierung der Daten sowie der Bearbeitung und Vorbereitung zur Erleichterung der analytischen Betrachtung durch die Forscherin selbst.

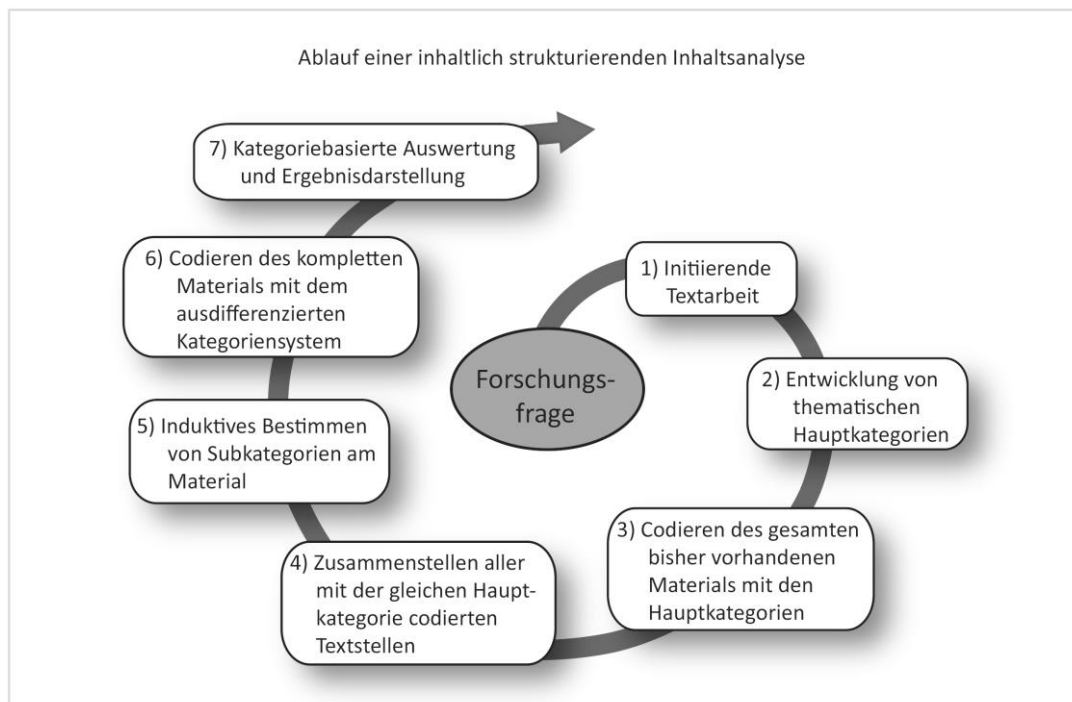


Abb. 6: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse; Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2014, S.78).

Phase 1: Nach dem Import der Transkripte in die QDA-Software wurden in einem ersten Schritt die Interviews im Sinne einer initiierenden Textarbeit gelesen, zu verstehen ersucht und Auffälligkeiten markiert. Dabei wurden die Fragen nach Bedarf und Defiziten sowie nach Hürden und Hemmnissen in der Förderung akademischer Medienkompetenz mitgedacht. Mit Perspektive auf die Forschungsfragen wurden im Anschluss entsprechende, eng zum Text stehende komprimierende Fallzusammenfassungen verfasst.

Phase 2: In einem zweiten Schritt wurden die Hauptthemen identifiziert und thematische Hauptkategorien entwickelt. Dabei wurde sich auf die Forschungsfragen bezogen, teilweise in Entsprechung zum Leitfaden der Primärforschung und somit als deduktive Kategorienbildung.

Phase 3: Nach Herausbildung der Hauptkategorien wurde in einem ersten Codierprozess eine sequentielle Codierung des gesamten Materials vorgenommen, wobei nicht sinntragende Textstellen uncodiert blieben. Textabschnitte, die mehrere Themen beinhalten, wurden dabei auch mehreren Hauptkategorien zugeordnet. Insgesamt wurden während des ersten Codierprozesses die nachfolgenden Codierregeln nach Kuckartz (2014, S.82) befolgt:

- 1) Es werden Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz.
- 2) Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze/Absätze umfasst, werden diese codiert.
- 3) Sofern die einleitenden (oder dazwischengeschobenen) Interview-Fragen zum Verständnis erforderlich sind, werden diese ebenfalls mitcodiert.
- 4) Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevanten Informationen herum codiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich alleine verständlich ist.

Phase 4 und 5: In einem nächsten Schritt wurden die identifizierten Hauptkategorien zu Subkategorien ausdifferenziert. Dazu wurden alle Textstellen einer dazugehörigen Hauptkategorie im Sinne eines Text-Retrieval zusammengestellt und anhand dessen induktiv Subkategorien erstellt. Durch Systematisieren und Abstrahieren am Text konnten schlussendliche Definitionen von Subkategorien und deren Illustration an Textbeispielen extrahiert werden.

Phase 6: In der letzten Phase vor der tatsächlichen Auswertung des systematisierten und strukturierten Materials wurde mithilfe des ausdifferenzierten Kategoriensystems ein zweiter Codierprozess am gesamten Material durchgeführt. Das sich dabei herausgebildete Kategoriensystem (Tab.2) liefert die Grundlage für eine letzte Phase der Analyse und Auswertung.

Phase 7: In diesem letzten Schritt wurde eine kategoriebasierte Auswertung entlang der Hauptthemen bzw. Hauptkategorien und unter Einbezug der Subkategorien vorgenommen. In einem nachfolgenden Kapitel werden die Analyseergebnisse dargestellt.

Tab. 2: Haupt- und Subkategorien aus der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der ExpertInneninterviews (eigene Darstellung).

Hauptkategorie	Subkategorie
Ausgangslage	Begriffliche Grundlage, gesellschaftliche Relevanz, Relevanz im Hochschulkontext
Defizite	Ressourcen und Infrastruktur, Erkenntnis, Förderung, Anwendungsfähigkeit
Bedarf	Zukunftsfähige und -orientierte Kompetenzen, kritisch-reflexiver Blick auf Medien/ Umgang mit Medien, Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung
Förderung	Verhalten und Einstellungen der Hochschulen, mediale Infrastruktur und Support, Qualifizierungsangebote, Formen der Förderung, Anreize
Hürden	Einstellung der Hochschulen, der Lehrenden, der Fachkulturen

4.2.4 Darstellung der Ergebnisse

Entsprechend den Forschungsfragen lag das Interesse in der Identifizierung durch ExpertInnen von Hürden und fördernden Faktoren sowie dem Bedarf und Defizit im Medienkompetenzerwerb/-förderung der Lehrenden. Entsprechend diesem Erkenntnisinteresse wurden folgende Hauptkategorien gebildet: Ausgangslage, Defizite, Bedarf, Förderung und Hürden. Diese enthalten wie aufgeführt weitere Subkategorien.

Die Hauptkategorien stehen dabei in enger Relation zueinander (Abb.7). Aufgrund einer im Folgenden weiter erklärten Ausgangslage in der Diskussion um Förderung von Medienkompetenz lassen sich Defizite an Hochschulen mit Fokus auf die Lehrenden ausmachen, die einen Ist-Zustand der Hochschullehrenden illustrieren. Aufgrund des Ist-Zustandes können Bedarfe in Richtung eines Soll-Zustandes ausgemacht und identifiziert werden, die gleichsam eine Begründung für einen defizitären Blick auf den Ist-Zustand darstellen. Der Weg zum Soll-Zustand wird dabei mittels Ideen zur Förderung von Medienkompetenz beschrieben, wobei die entsprechenden Hürden mitbedacht werden. Anhand der Kategorien und Subkategorien erfolgt die weitere Darstellung der Ergebnisse.

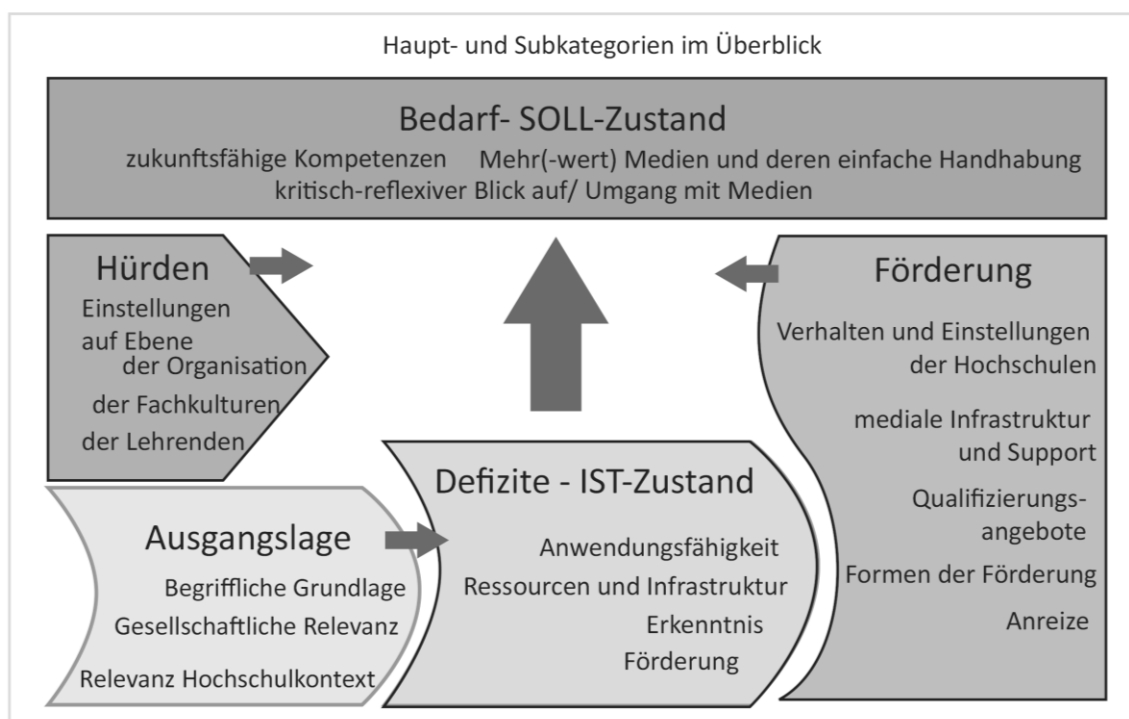


Abb. 7: Haupt- und Subkategorien im Überblick (eigene Darstellung).

Ausgangslage

Die Hauptkategorie *Ausgangslage* bildet das Konstrukt ab, welches den ExpertInnen inhärent ist und eine Grundlage für deren Einschätzungen und Empfehlungen und somit eine thematische Rahmenbildung darstellt. Diese erste Hauptkategorie lässt sich in nachfolgende Subkategorien einteilen.

Begriffliche Grundlage

Die begriffliche Grundlage umfasst dabei die Tatsache, welche die ExpertInnen äußern, dass das Konstrukt der Medienkompetenz, wie an vorheriger Stelle beschrieben, in den verschiedenen Kontexten, als „catch-all term“ (Interviewpartner 5 (IP 5), Z.15) genutzt wird sowie auch unterschiedlichste Definitionen bestehen. In diesem Zusammenhang sprechen sich die ExpertInnen für eine Spezifizierung von Medienkompetenz für den Hochschulkontext aus, um dem unklaren Begriff eine Klarheit zu geben wie auch Ableitungen für Förderbestrebungen überhaupt erst zu ermöglichen.

Gesellschaftliche Relevanz

Als Grund für Medienkompetenzförderung im Allgemeinen wird die Gesellschaftliche Relevanz an medienkompetenten Individuen durch die ExpertInnen ausgemacht. Es besteht eine gesellschaftliche Relevanz an medienkompetenten Individuen aufgrund einer immer komplexer werdenden Lebenswelt, gar Medienwelt, was auch eine komplexe Mediennutzung mit sich bringt und somit auch die Herausforderung an die Individuen „[M]edien kompetent nutzen zu können“ (IP 2, Z.130).

Relevanz im Hochschulkontext

Die beiden erstgenannten Subkategorien lassen sich in der Subkategorie der Relevanz im Hochschulkontext wiederfinden. Die gesellschaftliche Relevanz lässt sich auf den speziellen Kontext der Hochschule spezifizieren und gleichzeitig auch mit einer Konkretisierung der begrifflichen Grundlage in diesem speziellen Kontext. Die Relevanz an medienkompetenten Individuen, die in einer zunehmend mediatisierten Welt kompetent handeln können, lässt sich als Auftrag an die Hochschulen verstehen, medienkompetente Studierende hervorzubringen. Damit dies gelingen kann, da sind sich die ExpertInnen einig, ist eine grundsätzliche Voraussetzung, dass zuallererst die Lehrenden medienkompetent handeln. Gleichzeitig wird mehrfach von den ExpertInnen die Einschätzung getätigt, dass die Medienkompetenz der Lehrenden „das größte Problem [sei]“ (IP 1, Z.121f.) und somit sei „das Erste, was man eigentlich tun muss [...], die Medienkompetenz der Lehrenden zu fördern“ (IP 4, Z.135f.).

Defizite

Die Hauptkategorie *Defizite* bezeichnet die von den ExpertInnen identifizierten Defizite an Hochschulen im Hinblick auf die Medienkompetenz der Lehrenden. Darunter subsumieren sie all das, was die Kompetenz der Lehrenden ausmacht, aber auch jene Defizite, die einer Medienkompetenzentwicklung der Lehrenden entgegenstehen und gleichsam im allgemeinen Hochschulkontext fehlen und mangeln. Damit wird der Ist-Zustand an Hochschulen beschrieben, ohne dabei alle Defizite oder auch eventuelle positive Gegebenheiten einzuschließen.

Ressourcen und Infrastruktur

Die ExpertInnen deklarieren ausreichende Ressourcen und eine gute Infrastruktur als einen Faktor für eine medienkompetente Nutzung von Medien in Lehre und Forschung. Die Verantwortung für diese Defizite ist auf der organisationalen Ebene zu sehen. Damit ist nicht nur die „Gestaltung von Seminarräumen [gemeint]“ (IP 1, Z.126f.), sondern ebenso, „dass Medien problemlos und ohne großen Aufwand genutzt werden können“ (ebd.). Es fehlt jedoch an Hochschulen immer noch an technischer Ausstattung in Seminarräumen, aber auch an genügend Ressourcen. Diese schließen sowohl entsprechende Gelder, aber vor allem Zeit mit ein, die den Lehrenden zur Verfügung gestellt wird, um sich mit Medien auseinanderzusetzen.

Erkenntnis

Diese Subkategorie stellt logisch betrachtet einen Grund für die ausgemachten Defizite der vorherigen Subkategorie dar. Den Hochschulen fehlt es an Erkenntnis, dass der Medienkompetenzerwerb von Lehrenden wie auch Studierenden notwendig ist, was sich sowohl durch hochschulstrategische Implementierung zeigt als auch in den curricularen Verankerung. Die flächendeckende, nötige Erkenntnis um die gesellschaftliche Relevanz von medienkompetenten Individuen ist jedoch „nicht an allen Hochschulen so gegeben“ (IP 5, Z.90).

Förderung

Die ExpertInnen identifizieren die bestehenden Förderungen zur Medienkompetenz an Hochschulen oftmals als vordergründig und einseitig. In Parallele zur Literatur kritisieren die Interviewten, dass die technischen Fertigkeiten in den Vordergrund geraten, ohne weitere Dimensionen von Medienkompetenz in Qualifizierungsmaßnahmen einzubeziehen. Unabhängig von der konkreten Definition von Medienkompetenz gerät der Aspekt der Reflexion im Umgang mit Medien in den Hintergrund. Häufig wird nur der technische Umgang an einem konkreten Medium eingeübt und die „Anforderungen [die Medienkompetenz in sich birgt, werden], im Grunde genommen nicht einlöst“ (IP 3, Z.61f.).

Anwendungsfähigkeit

Trotz der meist auf die technische Seite reduzierten Förderbestrebungen lassen sich fehlende Anwendungsfähigkeiten der Lehrenden ausmachen. Dabei sehen die ExpertInnen Defizite auf allgemein technischer Seite, aber insbesondere, da für den Medienkompetenzerwerb der Studierenden besonders relevant, auf fachspezifischer Seite. Damit sind Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Medien gemeint, die besonders bedeutsam für das Fach und die Fachkultur sind und diese „Fachkollegen [müssten] da dann auch spezifisch dann noch mal [ge]schul[t werden]“ (IP 7, Z.108f.).

Bedarf

Der von den ExpertInnen beschriebenen gegenwärtigen Situation, der Ist-Zustand von Medienkompetenz seitens der Hochschullehrenden, kann auch ein Soll-Zustand gegenübergestellt werden, in dem der *Bedarf* genauer beschrieben wird.

Zukunftsfähige und -orientierte Kompetenzen

Hier identifizieren die ExpertInnen aufgrund des schnellen Wandels und der Unvorhersagbarkeit den besonderen Bedarf an zukunftsfähigen, -orientierten Kompetenzen, die wiederum an die Studierenden zu vermitteln sind. Damit sind die Fähigkeiten eingeschlossen, „etwas zu lösen, womit ich mich heute auseinandersetzen muss, aber gleichzeitig auch auf zukünftige Entwicklungen mich einstellen zu können, zu wissen, wie gehe ich damit kritisch und konstruktiv auch um“ (IP 1, Z.85ff.).

Kritisch-reflexiver Blick auf Medien/ Umgang mit Medien

Als sehr wichtige Dimension von Medienkompetenz wird durch die ExpertInnen insbesondere der kritisch-reflexive Umgang mit Medien und auch der kritisch-reflexive Blick auf Medien betont. Der zunehmend schneller werdende Medienwandel, die rasante Entwicklung von Technologien machen nach Einschätzung der ExpertInnen den Umgang mit Informationen und Daten besonders wichtig, da „die Schnittstellen [...] eigentlich immer unsichtbarer [werden] und von daher nicht mehr so wichtig [sind] und auch nicht mehr wahrgenommen, sondern eigentlich tritt dadurch mehr wieder... sag ich mal, der Mensch, das Individuum in den Vordergrund“ (IP 6, Z.180ff.). Es ist sowohl bedeutsam zu wissen, wie an bestimmte Informationen zu gelangen ist, als auch, wie mit der eigenen Informationssammlung

umgegangen wird. Darüber hinaus gilt es, zu erkennen, welche Medien genutzt werden als auch welche selbst dazu genutzt werden können. Hier ist der sowohl die eigene Person für sich als auch der Umgang innerhalb eines sozialen Systems gefragt. Für die Hochschullehrenden bedeutet dies, dass innerhalb der Vermittlung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Medien dies an der eigenen kritisch-reflexiven Auseinandersetzung geschehen kann. Dabei rückt die Technik in den Hintergrund und es gilt vielmehr zu reflektieren: „Was bedeutet das für unser Arbeiten? Für unser Zusammenarbeiten? Welchen Nutzen bringt mir das? Welche Risiken sind damit auch verbunden?“ (IP 3, Z.42ff.). Darüber hinaus beziehen die ExpertInnen für den spezifischen Kontext der Hochschule neben der Lehre auch die Forschung in ihre Überlegungen zur Medienkompetenz an Hochschulen ein. Die Lehrenden sollten in der Lage sein, eine wissenschaftliche Haltung und Auseinandersetzung an und mit Medien innerhalb von Forschung und Lehre zu vermitteln.

Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung

Die Hochschulen sollten laut ExpertInnen in der akademischen Lehre mehr Medien einsetzen, um so auch die Medienkompetenz der Studierenden zu fördern, was einen medienkompetenten Umgang der Lehrenden als Grundlage voraussetzt. Dabei ist jedoch nicht der bloße Einsatz von Technik gemeint, sondern „mehr digitale Medien dort einzusetzen, wo sie auch verstärkt einen pädagogischen Sinn haben“ (IP 1, Z.99f.), d.h. mit Fokus auf den pädagogischen und didaktischen Mehrwert. Dabei besteht Bedarf nach intuitiver Handhabbarkeit von Medien und Werkzeugen, sodass Lehrende diese Aufgabe ohne Barrieren erfüllen können.

Förderung

Für die Steigerung eines medienkompetenten Umgangs der Hochschullehrenden identifizieren die ExpertInnen verschiedene Aspekte, die dies befördern.

Verhalten und Einstellungen der Hochschulen

Auf organisationaler Ebene sollte zunächst die Kompetenzförderung als andauernder Prozess angesehen werden, der keine einfache Lösung bereithält. Medienkompetenzentwicklung ist nach Auffassung der ExpertInnen „ein komplexer Prozess, der sich über Generationen hinzieht“ (IP 3, Z.55f.). Einzelne Qualifizierungsmaßnahmen, insbesondere rein auf die technischen Fähigkeiten reduzierte Förderungen, sind dabei nicht zielführend. Von der Organisation sollte demnach eine Einstellung hervorgebracht werden, die positiv eingestimmt ist und dabei Medien als integralen Bestandteil anerkennt. Für die Einwirkung auf die Einstellung der Lehrenden ist zentral, dass der Medienkompetenzerwerb für Studierende curricular verankert wird. Dies sollte nicht optional geschehen, sondern als „obligatorische[r] Kanon der Disziplin“ (IP 5, Z.82) gefestigt und aufgefasst werden. Einstellung und Verhalten der Hochschule haben dabei Auswirkungen auf die einzelnen Fachkulturen und Lehrenden. Eine insgesamt bestehende positive Einstellung wirkt somit auch auf die Einzelnen. Für die Förderung von Medienkompetenz hängt es dabei von der Einstellung der Hochschule ab, inwieweit diese Medienkompetenz gar als integraler Bestandteil angesehen wird, da ein übergeordnetes Verständnis dazu führt, dass

„die Medienkompetenz [zunächst rausgelöst wird] und dann [gesagt wird], ja, die muss ich dann so einweben, wie beim Stricken so einen zusätzlichen Faden. Dann hab ich ihn überall drin und deswegen kann man schon die Frage stellen, ob es schlau ist, dass man das eigens betrachtet oder ob man nicht sagt, überall sind [...] Medien integraler Bestandteil“ (IP 4, Z.120ff.).

Mediale Infrastruktur und Support

Für die Förderung akademischer Medienkompetenz der Hochschullehrenden sollte zunächst die technische Seite abgedeckt sein, die Lehrenden sollten sich somit einer guten medialen Infrastruktur sicher sein. Damit sind die gerätetechnischen Voraussetzungen gemeint, die Gestaltung der Räume, die Möglichkeiten, die sich dadurch für die Lehrenden ergeben, jedoch auch „intuitiv handhabbare Medien,[...] als Grundlage für Lehr-/Lernprozesse“ (IP 6, Z.50f.). Dies sollte durch einen entsprechenden Support der Lehrenden begleitet werden, damit sie sinnvolle Medien „dann ganz selbstverständlich einsetzen“ (IP 4, Z.145).

Qualifizierungsangebote

Die Förderung akademischer Medienkompetenz kann nicht ohne die Sicherstellung von grundlegenden Kompetenzen im Umgang mit Medien durch die Lehrenden verlaufen. Qualifizierungsangebote sollten demnach die technischen Fertigkeiten als auch allgemeine überfachliche Kompetenzen im Hochschulbereich einschließen. Damit sind Kompetenzen gefasst, die sich am allgemeinen Forschungsprozess orientieren und über die Fachdisziplinen hinweg. Dies bildet eine gewisse Grundlage. Darüber hinaus identifizieren die ExpertInnen jedoch die fachspezifische Förderung als besonders relevant, da es „disziplinspezifische Anwendungen [gibt], die stärker beispielsweise beim Experimentieren eine Rolle spielen oder stärker eben beim Reflektieren oder beim Argumentieren eine Rolle spielen“ (IP 4, Z.175ff.). Hier gilt es erneut, den Kompetenzerwerb der Studierenden mit in den Blick zu nehmen. Diese sollten ebenso in ihren Fachkulturen lernen und dabei „sehen, wie [...] hier Medien eingesetzt [werden]“ (IP 7, Z.104).

Formen der Förderung

Die Ausrichtung in fachspezifische und überfachliche Qualifizierung kann in der Förderung des Medienkompetenzerwerbs in verschiedenen Formen und Prinzipien in Ergänzung zueinander vollzogen werden: handlungspraktische Ansätze des Lernens „beim Tun“ (IP 7, Z.198), in der Veranstaltung, bei Projekten sowie zusätzliche Workshops und Coachings. Förderlich kann hier auch interdisziplinäre Zusammenarbeit sein.

Anreize

Durch die freie Handlungsfähigkeit der Lehrenden sollte laut den ExpertInnen über Anreize die individuelle Förderung vorangetrieben werden, beispielsweise über Zielvereinbarungen und Leistungszulagen: „Also eher [z]wanghaft mittels Zielvereinbarungen oder mit entsprechenden Anreizen in Form von Leistungszulagen, wenn man sich entsprechend dort als Dozent fortbildet“ (IP 1, Z.147ff.).

Hürden

Als Hürden und Hemmnisse identifizieren die ExpertInnen die Einstellungen sowohl auf der Ebene der Hochschule als Organisation als auch auf der individuellen Ebene der Lehrenden sowie innerhalb der Fachkulturen.

Einstellung der Hochschulen

Die ExpertInnen machen in Bezug zur Einstellung und dem daraus resultierenden Verhalten der Hochschule deutlich, wie wichtig die Organisation als Ganze für den Medienkompetenzerwerb ist. Von Seiten der Hochschulen als Organisation können somit auch Hürden entstehen oder vorhanden sein durch „anachronistisch[e]“ (IP 4, Z.134) und abwehrende Einstellungen. Ebenso machen die ExpertInnen Hürden aus, wenn Medienkompetenzförderung nicht als komplexer und langwieriger Prozess aner-

kannt wird. Dabei ist auch von Bedeutung, wie die Wertigkeit eingeschätzt wird. Dies zeigt sich u.a. an den zur Verfügung gestellten Ressourcen, aber insbesondere an der Zeit, die für Bestrebungen im Einsatz mit und um Medien gewünscht und entlohnt wird.

Einstellung der Lehrenden

Auf individueller Ebene der Lehrenden hängt sehr viel von deren Bereitschaft ab, Medien in ihre Lehre einzubinden. Dabei ist zu bedenken, dass der Versuch neue Medien mit didaktischem Mehrwert einzusetzen, „erstmal höheren Aufwand bedeutet“ (IP 6, Z.84). Die Einstellungen, die unter den Lehrenden existieren, können ebenso wie die gesamtorganisatorische Relation zur Medienkompetenzförderung Hürden darstellen, da immer noch Extrempole der Skeptiker oder Euphoriker existieren. Beide Gruppen „machen [...] einen vernünftigen, gemäßigten Einsatz digitaler Medien auch schwieriger“ (IP 4, Z.200f.).

Einstellungen in den Fachkulturen

So wie auf gesamtorganisationaler und auf individueller Ebene negative Einstellungen über den Einsatz von Medien in Forschung und Lehre existieren können, so gibt es auch in den einzelnen Fachdisziplinen festgefahrene Vorstellungen darüber, welche Medien jeweils eingesetzt werden sollten. Als jeweilige Fachkulturen gibt es Vorstellungen, welche Medien in der Lehre sinnvoll sind, so kann es sein, dass „zum Beispiel, mit Mathematikern [...] man nicht darüber diskutieren [kann,] interaktive Whiteboards einzusetzen. Das Veto kommt... Weil die sagen, 'Ich brauch eine Tafel, um mathematische Formeln zu entwickeln'“ (IP 1, Z.152ff.). Diese und ähnliche Vorstellungen können somit eine Hürde in der Förderung von Medienkompetenz der Lehrenden darstellen.

4.3 Zweiter Teil der Untersuchung: Dokumentanalyse und qualitative typenbildende Inhaltsanalyse

4.3.1 Feldzugang und Sampling

Im zweiten Teil der Untersuchung wird auf die Projektdatenbank des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt Lehre“ zurückgegriffen. Ziel ist es, anhand der recherchierten Informationen Aussagen über die tatsächlichen Angebote zur (intendierten und nicht intendierten) Förderung akademischer Medienkompetenz an deutschen Hochschulen treffen zu können. Die Projektdatenbank bietet sich dem Anliegen an, da Ziele des Bund-Länder-Programms die verbesserte Studienqualität und die Qualität der Lehre sind und sie dabei Projekte innerhalb der ersten Förderphase bis 2016 aus allen Bundesländern und verschiedener Hochschultypen bereithält (78 Universitäten, 78 Fachhochschulen, 30 Kunst- und Musikhochschulen). Insgesamt stellt das BMBF bis 2020 zwei Milliarden Euro zur Verfügung. Explizite Projekte zur Medienkompetenzsteigerung der Lehrenden sind nicht vorhanden. Unterschiedliche Herausforderungen der Hochschulen bedingen unterschiedlichste Fokussierungen auf bestimmte Themenfelder, wobei die Datenbank insgesamt zehn Themenfelder systematisiert. Ebenso lassen sich die Vorhaben nach Adressatenkreisen sowie dem Bundesland, dem Hochschultyp, dem Vorhabentyp (Einzel /Verbund), Fächergruppen sowie eine Suche über die Förderkennzeichen und Maßnahmen systematisieren. Insgesamt weist die Projektdatenbank in der Anzahl absteigende Maßnahmen auf zu den Themenfeldern (BMBF 2015b):

- Lehr-Lern-Konzepte (202)
- Lehr-Lern-Konzepte (202)

- Qualifizierung des Personals (167)
- Verbesserung der Personalausstattung (151)
- Verbesserung der Studieninfrastruktur (150)
- Qualitätssicherung (149)
- Verbesserung der Studieneingangsphase (125)
- Heterogenität / Diversität (111)
- Employability/Praxisbezug/Übergang Studium-Beruf (109)
- Entwicklung innovativer Studiengänge (96)
- Durchlässigkeit (38)

Auch wenn keine explizite Nennung eines Themenfeldes ähnlich der Formulierung „Medienkompetenz der Lehrenden“ vorhanden ist, kann aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Relevanz der Digitalisierung von Hochschullehrenden und unter der in den Maßnahmen aufgeführten Systematisierung von E-Learning und Blended-Learning davon ausgegangen werden, dass hinter der generellen Bestrebung der Verbesserung von Lehr-Lernkonzepten der Bezug zur Förderung von Medienkompetenz gegeben ist. Die öffentlich zugänglichen Daten wurden im Erhebungsprozess im Hinblick auf das Ziel einer Aussagekraft über bestehende Angebote zur Förderung akademischer Medienkompetenz reduziert. Eine Reduktion und Ausschluss über die Suchfunktion der Datenbank erfolgte dabei jedoch nicht, da die Erkenntnisse aus der ExpertInnenbefragung darauf hinweisen, dass verschiedene Schaltstellen relevant für die Medienkompetenzförderung sind. Eine Systematisierung nach vorgegebenen Kriterien, beispielsweise der Sortierung nach Maßnahmen betrefflich des E-Learning oder der reinen Fokussierung auf Qualifizierungsangebote, würde somit kein ergebnisoffenes Vorgehen bedeuten.

4.3.2 Erhebungsmethode: Dokumentenanalyse

Als Erhebungsmethode wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Dieses nicht-reaktive Verfahren kommt insbesondere in den Geisteswissenschaften zum Einsatz. Auch in der qualitativen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung wird diese Erhebungsmethode genutzt. Gegenstand der Dokumentenanalyse in der qualitativen Forschung können dabei jegliche Bedeutungsträger (vom Tagebuch bis zur Skulptur) sein, wobei zumeist Dokumente in schriftlicher Form genutzt werden. Inbegriffen sind dabei auch digitale Schriftstücke und somit Internetseiten, die jeweils weitere visuelle und auditive Formate optional bereithalten (Mayring 2002; Flick 2014).

Im vorliegenden Fall dienen als Grundlage Schriftstücke in Form von Internetseiten. Dabei werden die Überblicksseiten der verschiedenen Projektvorhaben genutzt, womit auf Material zurückgegriffen wird, welches schon vorhanden ist und nicht erst durch reaktive Verfahren erzeugt werden muss. Das Auswahlverfahren der Dokumente ist dabei ein selektiver und subjektiver Prozess und bedingt demnach eine einerseits systematische Vorgehensbeschreibung und Dokumentation der Recherche wie auch die kritische Betrachtung der Quellen (Mayring 2010). Im nachfolgenden Kapitel wird die Datenerhebung dokumentiert. Als Quelle dienen Übersichtsseiten der Projektdatenbank „Qualitätspakt Lehre“, die Vorhabensbeschreibungen von Einzel- oder Verbundprojekten beinhalten. Diese sind der Öffentlichkeit frei über die offizielle Webseite des Bund-Länder-Programms zugänglich. Durch ihre Zweckgebundenheit als Übersicht über das Projektvorhaben sind die Darstellungen untereinander vergleichbar.

4.3.3 Datenerhebung: Dokumentation der Recherche

Die Projektdatenbank enthält ohne Einschränkungen der Suchmaske 253 Einträge. Die Auswahl der Projekte wurde in einem ersten Schritt aufgrund des Forschungsfokus auf ausgewählte Adressaten in der Suchmaske eingegrenzt: „wissenschaftl./künstl. Mitarbeiter/-innen“, „Professoren/-innen“, „Tutor/-innen und Mentoren/-innen“ und „Lehrbeauftragte“. Weitere Einschränkungen wurden zunächst nicht vorgenommen, um ergebnisoffen vorzugehen. Durch diese Datenreduktion wurde die Anzahl der Einträge von 253 auf 212 verringert.

In einem nächsten Schritt wurden die einzelnen Projekte weiter systematisiert, wobei sowohl Einzel- wie auch Verbundprojekte einbezogen wurden. Dazu wurde der aufgeführte Link zum jeweiligen Vorhaben genutzt. Auf der jeweiligen Überblicksseite zum Vorhaben wurden die Stichworte „Medien“, „IT-“, „E-Learning“, „Kompetenzen“, „online“ und „digital“ mittels Suchfunktion getestet. Die Auswahl der Stichworte erfolgte dabei unter der Annahme, dass Fördermaßnahmen, die sich zumindest in einem Teilbereich mit der Förderung von Medienkompetenz von Lehrenden auseinandersetzen, auf ihrer Übersichtsseite Medienbegriffe oder mediennahe Begriffe nutzen. Damit werden Vorhaben wahrscheinlich, die in einer zumindest minimalen Relation zur Medienkompetenz Lehrender an Hochschulen stehen. Das Ergebnis der Suche reduzierte den Gesamtdatensatz auf 103 Einzel- und Verbundvorhaben.

Im nächsten Schritt erfolgte eine detaillierte inhaltliche Betrachtung über die genannten Stichworte hinaus. Die Einzel- wie auch Verbundvorhaben konnten auf diejenigen Vorhaben beschränkt werden, welche die getesteten Stichworte bei inhaltlicher Betrachtung tatsächlich auch mit der Hochschullehre in Verbindung setzen. Es konnten somit insgesamt 40 Einzel- und Verbundvorhaben mit Bezug zur Lehre mit unterschiedlich starkem Bezug zum Medienkontext extrahiert werden (Abb.8).

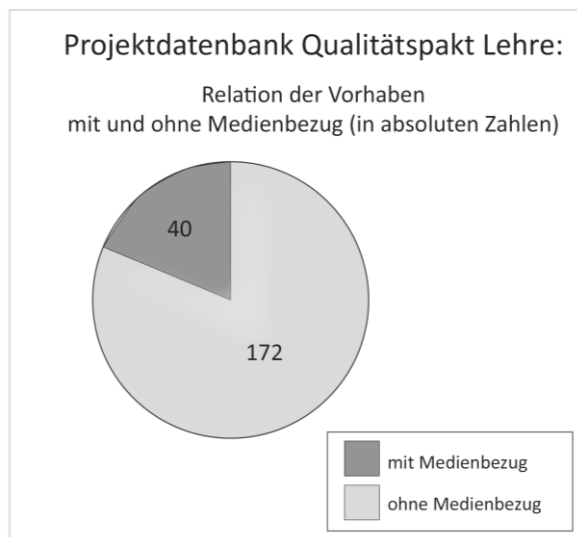


Abb. 8: Relationen der Vorhaben mit und ohne Medienbezug von der Projektdatenbank des „Qualitätspakt Lehre“ (eigene Darstellung).

Die Einzel- und Verbundvorhaben wurden entsprechend ihrer Angaben innerhalb der Projektdatenbank zur Übersicht und Maßnahmen in Textdokumenten gesammelt und zur Auswertung in die QDA-Software MAXQDA überführt. Die Projektsammlung dient im Weiteren als Grundlage für die qualitative typenbildende Inhaltsanalyse, welche im folgenden Kapitel in ihrem Ablauf detailliert beschrieben wird.

4.3.4 Auswertungsmethode und Datenauswertung

Die Daten wurden mittels qualitativer inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet. Dazu wurde erneut auf Kuckartz (2014) zurückgegriffen, der neben der inhaltlich strukturierenden und der evaluativen auch eine typenbildende qualitative Inhaltsanalyse in Rückbezug auf Mayring (2010), als ein bedeutender Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse, vorschlägt. Kuckartz (2014) teilt die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse insgesamt in einen achtphasigen Ablauf ein (Abb.9). Grundlage einer Inhaltsanalyse dieses Ablaufs ist eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, der die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse nachgestellt ist. Das Analyseverfahren bietet sich aufgrund der Passung zur Forschungsintention an. Das Ziel einer Darstellung der Bandbreite an Fördervorhaben stimmt mit dem Kern der der typenbildenden Inhaltsanalyse überein. Dieser liegt in der der Suche nach Mustern sowie der Annäherung an ein und dem Verständnis von einem Handlungsfeld (Kuckartz 2014).

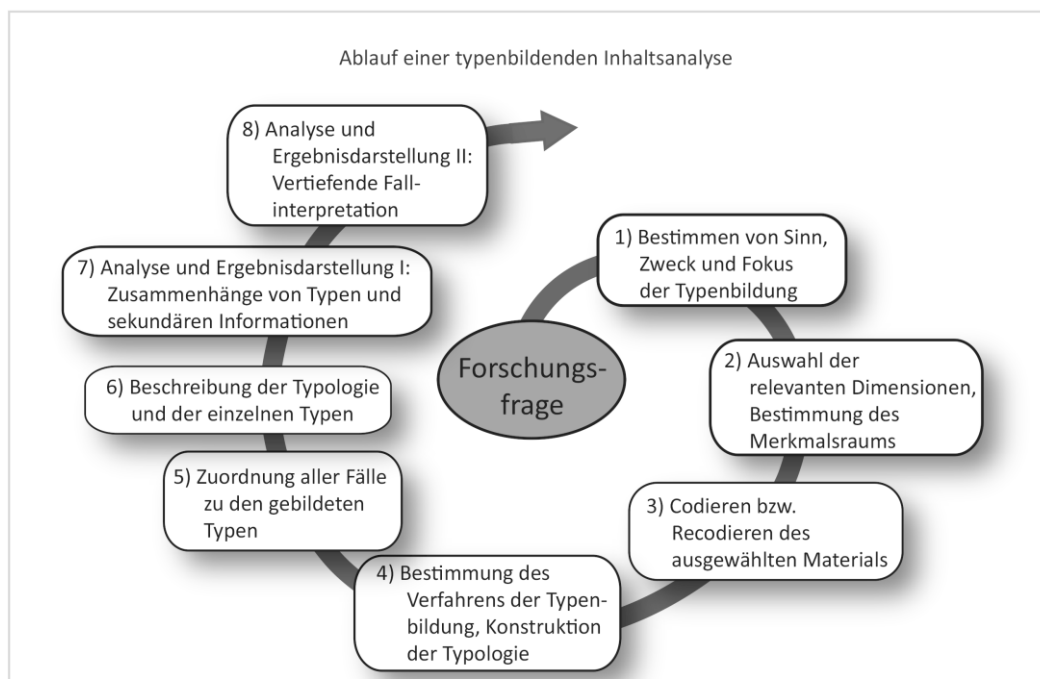


Abb. 9: Ablauf einer typenbildenden Inhaltsanalyse; Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2014, S.124).

Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Demnach wurde zuallererst ähnlich wie in der Datenauswertung der ExpertInneninterviews vorgegangen.²⁰ In der ersten Phase wurden die einzelnen Projektdokumente in einer initiierenden Textarbeit in die QDA-Software gelesen, zu verstehen ersucht und Auffälligkeiten markiert. Dabei wurden die bestehenden Kategorien aus den ExpertInneninterviews als mögliche Strukturierung mitgedacht.

In einem zweiten Schritt wurden anhand des Erkenntnisinteresses die Hauptkategorien entwickelt. Dabei wurden die von den ExpertInnen ausgemachten Kategorien (Ausgangslage, Defizite, Bedarf, Förderung und Hürden) als Folie genutzt, induktiv erweitert und auch verringert. Die entsprechenden In-

²⁰ Vgl. Kapitel 4.2.3.

formationen der Übersichtsseiten wurden dabei hinsichtlich des Erkenntnisinteresses über die Ausgestaltung der (intendierten oder nicht intendierten) Förderung akademischer Medienkompetenz der Hochschullehrenden betrachtet, wobei insgesamt sieben Hauptkategorien (Tab.3) entstanden.

Nach Herausbildung der Hauptkategorien wurde in der dritten Phase in einem ersten Codierprozess eine sequentielle Codierung des gesamten Materials in einem Vorgehen wie unter Kapitel 4.2.3 vorgenommen. In einem nächsten Schritt wurden die identifizierten Hauptkategorien mittels Text-Retrieval zu Subkategorien weiter ausdifferenziert. Durch Systematisierungen und Abstrahieren des Textes konnten Definitionen von Subkategorien und deren Illustration an Textbeispielen herausgebildet werden.

In der letzten, sechsten Phase wurde ein zweiter Codierprozess am gesamten Material durchgeführt. Das sich herausgebildete Kategoriensystem, welches teilweise Ähnlichkeiten mit den Subkategorien aus den ExpertInneninterviews aufweist, liefert die Grundlage für die sich anschließende typenbildende qualitative Inhaltsanalyse und findet somit in deren Auswertung und Ergebnisdarstellung detaillierte Betrachtung. Das Kategoriensystem ist in nachfolgender Tabelle dargestellt und dient als Grundlage für die sich anschließende typenbildende Inhaltsanalyse.

Tab. 3: Haupt- und Subkategorien aus der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Vorhaben des Qualitäts-pakt Lehre (eigene Darstellung).

Hauptkategorie	Subkategorie
Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung	Anwendungssysteme und Werkzeuge, disziplinspezifische innovative Lehrangebote, Konzepte und Veranstaltungsformate/ Lehr-Lern-Organisation
Kritisch-reflexiver Blick auf Medien/ Umgang mit Medien	Kritisch-reflexive Grundhaltung, forschendes Lehren und Lernen
Formen der Förderung	Hochschuldidaktisches Programm, kollegiales Coaching, Multiplikatoren, E-Learning/Webinar
Anreize	Anreizsystem, Zielvereinbarung
Mediale Infrastruktur und Support	Freiraum, didaktische Beratung, individuelle Beratung, Inhaltserstellung, Personalausbau/Ressourcen Personal, Servicezentrum, Support, technische Bereitstellung, wissenschaftl. Begleit./ Erprob.
Qualifizierungsangebote	Bedarfserhebung bei Lehrenden, didaktische Qualifizierung, fachliche Kompetenzen, technische/mediendidaktische Kompetenzen, überfachliche/disziplinübergreifend, ganzheitliche Qualifizierung
Verhalten und Einstellungen der Hochschulen	Verhalten und Einstellungen der Hochschulen, curriculare/modulare Verankerung/Verbesserung, Veränderung der Lehr- und Lernkultur

Typenbildende qualitative Inhaltsanalyse

In der ersten Phase galt es zunächst, Sinn und Zweck der Typenbildung näher zu bestimmen. Da dieser zweite Teil der Untersuchung nicht unabhängig, sondern im Gesamtzusammenhang mit den ExpertInneninterviews und den daraus gebildeten Kategorien stand, lag der spezifische Sinn einer Typenbildung in der Identifizierung der Bandbreite an Förderungen deutscher Hochschulen, die sich mit der Medienkompetenz Hochschullehrender irgend geartet auseinandersetzen. Diese Bandbreite an Förderungen galt es in einem differenzierten und systematisierten Bild der unterschiedlichen Typen darstellbar werden zu lassen, um so eine Gegenüberstellung der Fördersituation an deutschen Hochschulen im

Abgleich zu den Empfehlungen und identifizierten Rahmenbedingungen der ExpertInnen liefern zu können.

Weiterhin galt es in der zweiten Phase zu klären, welcher Merkmalsraum in Bezug zum Erkenntnisinteresse vorhanden war, wobei auf die identifizierten Kategorien der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zurückgegriffen wurde (Tab.3). Die zuvor durchgeführte inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse verhalf zu einer systematischen Beschreibung von Merkmalen und deren Ausprägung, wobei die aufgeführten Hauptkategorien die Merkmale und deren Subkategorien die Ausprägung bedeuten. Allerdings waren nicht alle vorkommenden Kategorien als Merkmale dienlich. Unter Prüfung des Materials hinsichtlich des ausreichenden Vorkommens für eine Typenbildung wurden insgesamt die Hauptkategorien „Qualifizierungsangebote“, „mediale Infrastruktur/ Support“ und „Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung“ mit ihren entsprechenden Subkategorien als primäre Merkmale mit Ausprägungen identifiziert. Mithilfe dieser Kategorien bzw. Merkmale sollten die Projektdaten analysiert werden. Aufgrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollten auf diese Art Gruppen entwickelt werden, die die Bandbreite der verschiedenen Förderansätze darstellbar machen würden.

In der dritten Phase der qualitativen typenbildenden Inhaltsanalyse wird bei noch nicht erfolgter Inhaltsanalyse das Datenmaterial anhand der Merkmale codiert, was bei einer, wie in diesem Fall, vorherigen inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nicht nötig ist, da anhand der Kategorien bzw. Merkmale schon codiert wurde.

In der vierten Phase wurde das Verfahren der Typenbildung und Konstruktion der Typologie festgelegt. Aus den drei Möglichkeiten der Typenbildung, der merkmals-homogenen monothetischen Typenbildung, der Typenbildung durch Reduktion und der polythetischen Typenbildung, wurde letztere ausgewählt. Bei der Bildung der Typologie wurde sich nicht auf konstruierte Kombinationen von Merkmalen und deren Ausprägungen berufen, sondern auf durch die Daten bildbare Typen, die eine möglichst hohe Homogenität aufweisen, aber untereinander polythetisch sind (Kuckartz 2014). Dazu wurden die Daten mithilfe von fokussierenden Fallzusammenfassungen zu möglichst homogenen Gruppen zusammengefasst, indem die Fallzusammenfassungen nach Kriterien der Ähnlichkeit sortiert, geordnet und gruppiert wurden. Aus dem Datenmaterial entstanden vier Typen an Vorhaben, wobei die verschiedenen Fälle bzw. Vorhaben in einem unterschiedlichen Nähe- bzw. Distanzverhältnis zum Zentrum des jeweiligen Typus standen.

In einem fünften Schritt wurden alle Fälle den vier Typen zugewiesen, wobei eine eindeutige Zuordnung erfolgte. Im Anschluss wurde im nächsten Arbeitsschritt eine genaue Beschreibung der Typologie und der vier Typen vorgenommen, wobei diese Darstellung als Grundlage für die letzten beiden Analyseschritte diente: die Analyse der Zusammenhänge von Typen unter Einbezug von weiteren Informationen und die typenbasierte Einzelfallbetrachtung. Beides wird im folgenden Kapitel der Ergebnisdarstellung detailliert betrachtet.

4.3.5 Darstellung der Ergebnisse

Beschreibung der Typologie und der einzelnen Typen

Die Auswertung der Projektdaten hat vier verschiedene Typen (Tab.4) an Fördervorhaben hervorgebracht, die auf eine direkte oder indirekte Art die Medienkompetenz von Hochschullehrenden fördern oder auch weniger stark fördern:

- Medien als Randerscheinung

- Medien in Infrastruktur und Support
- Medien als Thema in Qualifizierungen
- Medien als integraler Bestandteil

Diese werden im Folgenden hinsichtlich der Relevanz von Medien in der Lehre spezifischer beschrieben.

Tab. 4: identifizierte Typen der Vorhaben des „Qualitätspakt Lehre“ (eigene Darstellung).

Typ	Merkmale (Hauptkategorien)
Medien als Randerscheinung	Nur ein Merkmal (unspezifisch)
Medien in Infrastruktur und Support	mediale Infrastruktur und Support, Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung, Ausschluss des Merkmals, Qualifizierung; Weitere sekundäre Merkmale möglich
Medien als Thema in Qualifizierungen	Merkmal Qualifizierungsangebote Mögliche Kombination mit einem weiteren primären Merkmal
Medien als integraler Bestandteil	Ergänzung aller drei Merkmale Weitere sekundäre Merkmale möglich

Werden die verschiedenen Typen in Bezug auf ihr Vorkommen und die Häufigkeiten betrachtet (Abb.10), so zeigt sich, dass ein Großteil (43%) der untersuchten Vorhaben sich dem Typ der „Medien in Infrastruktur und Support“ zuweisen lässt, gefolgt vom Typus der umfassenden Vorhaben mit „Medien als integraler Bestandteil“ (30%). Mit konkreten Qualifizierungsangeboten bezüglich Medien und Lehrenden setzen sich 10% der Vorhaben auseinander und bei immerhin 17% der Vorhaben sind Medien nur als Randerscheinung zu erfassen.

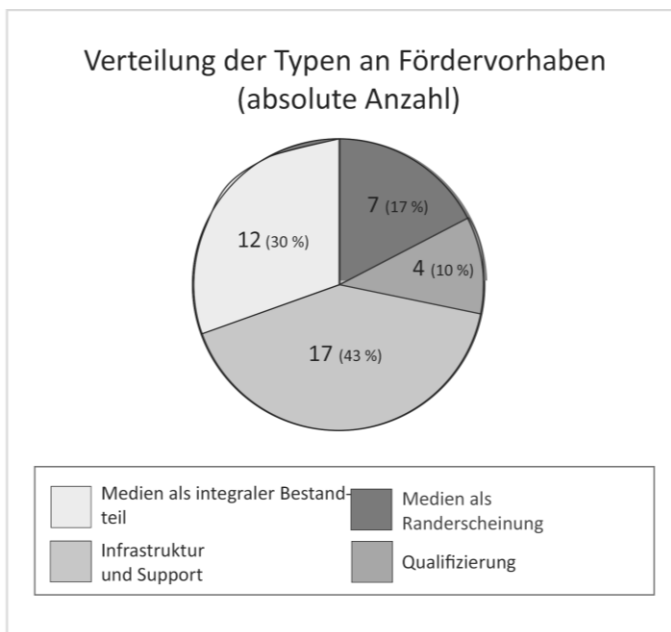


Abbildung 10: Verteilung der Typen an Vorhaben des „Qualitätspakt Lehre“ (eigene Darstellung)

Medien als Randerscheinung

Vorhaben dieses Typus lassen sich über die geringe Präsenz von Medien und mediennahen Themen innerhalb ihrer Vorhabensdarstellung charakterisieren. In der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit anschließender typenbildender Inhaltsanalyse konnten Vorhaben dieses Typus nur eine Hauptkategorie bzw. Merkmal zugewiesen werden. Ohne diesem Typus an Fördervorhaben ein obligatorisches Merkmal zuweisen zu können, ist dennoch in nahezu allen Fällen das Merkmal der „Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung“ aufzufinden, welches die Bedeutung einer quantitativen und qualitativen Ausweitung der Mediennutzung betont. Dabei wird zum einen die (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Ideen zu Veranstaltungs- und Prüfungsformaten vorangetrieben oder aber mit der Weiterentwicklung von Anwendungssystemen und Werkzeugen die einfache Handhabung im Einsatz von Medien ermöglicht. Bei Vorhaben dieses Typus steht dabei die Betonung dessen in der Vorhabensbeschreibung. Eine genaue Beschreibung, wie und unter Einbezug weiterer Kategorien vorgegangen wird, erfolgt dabei nicht. Insgesamt werden mediennahe Begriffe an keiner prägnanten Stelle innerhalb der Vorhabensbeschreibung verwendet, sondern im Sinne eines Einschubes oder Zusatzes angebracht: „Zudem werden das Blended-Learning/ E-Learning und die Tutorenschulung weiter vorangetrieben [...]“ (Einzelvorhaben (EV) 01PL11017, Z.29f.).

Werden die sekundären Informationen einbezogen, zeigt sich, dass innerhalb dieses Typus zwei Vorhaben (2 von 7) die Lehre und die Steigerung der Lehrqualität deutlich betonen und hier fachspezifisch auf die MINT-Fächer ausgerichtet sind (EV 01PL11011, EV 01PL11017), während die weiteren Vorhaben (5 von 7) den Fokus auf die Studierenden richten sowie, genauer formuliert, deren Bedürfnisse (EV 01PL11090), deren erfolgreicher und erstklassiger Studienabschluss (EV 01PL11068; EV 01PL12047), deren Heterogenität (EV 01PL12025) und deren Studienverlauf (EV 01PL11019). Die Medienkompetenz der Lehrenden scheint dabei nur einen geringen bis gar keinen Stellenwert einzunehmen. Dabei nimmt, wie zuvor beschrieben, insbesondere die Erwähnung eines vermehrten Einsatzes von Medien die prägnanteste Erwähnung an (5 von 7), während ein Vorhaben die Medien innerhalb von Qualifizierungsangeboten in einer Reihe von weiteren Aspekten benennt (EV 01PL12047) und eines sich für eine mediendidaktisch aufbereitete Inhaltserstellung ausspricht (EV 01PL11090), demnach dem Merkmal „mediale Infrastruktur und Support“ zugewiesen werden kann.

Letztgenanntes Vorhaben scheint besonders charakteristisch für jene Vorhaben zu sein, die Medien als ein Mittel zum Zweck betrachten für optimierte Studienbedingungen, ohne dabei die besondere Relevanz und den mehrdimensionalen Handlungsbedarf zu digitalen Medien einzubeziehen. Jenes Vorhaben bezieht die Aufbereitung von Lehrinhalten ein unter der scheinbar logischen Schlussfolgerung, dass eine im Bereich der medialen Infrastruktur angesiedelte Wandlung, die sich im speziellen Fall nur auf die Überarbeitung von Inhalten bezieht, eine einfache Lösung für eine verbesserte Lehrqualität darstellt:

„Es ist im Weiteren auch eine mediendidaktische Aufbereitung ausgewählter Lehrinhalte geplant, die das Lehren und Lernen durch den Medieneinsatz besser und effizienter gestalten soll. Dies soll dazu beitragen, dass gezielt Probleme im Bereich der Lehre bearbeitet werden, um die Lehr- und Lernsituation nachhaltig für die Studierenden zu verbessern und somit zur Studienzufriedenheit beizutragen.“ (EV 01PL11090, Z.30ff.)

Demgegenüber findet sich jedoch auch ein Vorhaben (EV 01PL11068), welches für jene Vorhaben steht, die mit einem umfassenderen und mehrdimensionaleren Blick auf die Steigerung der Lehrqualität schauen und dabei Maßnahmen im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Lehr-Lernkonzepten ebenso einbeziehen wie entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrenden. Dabei fehlt es aber erneut an Relevanz von Medien in Ausrichtung der Vorhaben. Diese werden in diesem Fall nur als Beifügung innerhalb der Zeichensetzung einbezogen und bekommen somit nur eine Position am Rande des Vorhabens:

„Der stetig steigende Bedarf an disziplinübergreifenden, projektbasierten Denkweisen erfordert künftig verstärkt eine Lehre, die sich auf moderne Lehr- und Prüfungsmethoden, an den Fachwissenschaften orientierende (medien-)didaktische Kompetenzen sowie internationale Komponenten einstellt.“ (EV 01PL11068, Z.28ff.)

Auffällig innerhalb dieses Typus ist zudem, dass diesem nur Einzelvorhaben zugewiesen wurden und keines der Verbundvorhaben sich als Vorhaben mit „Medien als Randerscheinung“ typisieren lässt.

Medien in Infrastruktur und Support

Vorhaben dieses Typus fokussieren vor allem Maßnahmen, die den Ausbau der Infrastruktur sowie Unterstützung und Beratungsangebote umfassen und dabei auf eine Weiterentwicklung von „mehrwertigen“ Medien abzielen. Charakteristisch für diesen Typus ist, dass dabei eine irgend geartete Qualifizierung der Lehrenden nicht näher beschrieben wird. Damit ist keine allgemeine Qualifizierung des Lehrpersonals gemeint, sondern auf Medien ausgerichtete und diese integrierende Qualifizierung.

Verschiedene Schwerpunktsetzungen erfolgen über die Ausprägungen der Merkmale, durch die verschiedenen Subkategorien und auch die Ergänzung durch weitere sekundäre Merkmale. Das Merkmal „mediale Infrastruktur und Support“ weist mögliche Ausprägungen hinsichtlich verschiedener Subkategorien auf. Die Ausprägung „Freiraum“ fasst dabei die Möglichkeiten der Lehrenden, durch erhaltenen Freiraum Zeit für mediendidaktische Auseinandersetzungen zu nutzen:

„Innovationen in Studium und Lehre, unter denen z.B. Freiräume für die Gestaltung der Lehre, für die Entwicklung von innovativen Lehr- und Lernkonzepten sowie für forschungsorientiertes Lehren und Lernen geschaffen und ein stärkerer Einbezug neuer Medien in die Lehre vorangetrieben werden sollen.“ (EV 01PL11061, Z.33ff.)

Die Ausprägung „didaktische Beratung“ meint Maßnahmen innerhalb der Vorhaben, die im medialen Kontext die Lehrenden durch didaktische Beratungsleistungen unterstützen und so beispielsweise „technisch-didaktische Assistenz bei der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen [bieten]“ (EV 01PL11096, Z.19f.).

Die Ausprägung „Inhaltserstellung“ meint dabei Vorhaben, bei denen konkrete Inhalte (Materialien wie auch E-Learning-Angebote) erstellt und den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden: „Dazu gehören unter anderem die strukturierte digitale Bereitstellung wissenschaftlicher Quellen und Arbeitsmaterialien, vernetzte Kommunikations- und Prüfungsformen sowie eLearning-Bausteine und Blended Learning-Arrangements.“ (EV 01PL12065, Z.20ff.).

Die Ausprägung „Personalausbau“ findet sich dabei in Vorhaben, die zur Unterstützung der Lehrenden die Ressource Personal in einem höheren Maße freisetzen. Stellenausbau erfolgt zum einen über die Bereitstellung von unterstützendem Personal u.a. in den Bereichen Didaktik und IT oder auch durch Online-TutorInnen und -MentorInnen, zum anderen durch den Stellenausbau an wissenschaftlichem Personal und auch zusätzliche Stellen zur Koordination und Organisation:

„Die Redaktion und Koordination der Inhalte im Lernportal, die Konzeption der Lehrangebote, die Vergabe von Aufträgen / Lehraufträgen, die dauerhafte Implementierung der Lernplattform sowie die inhaltliche Koordination werden von zusätzlichen Projektmitarbeiter/-innen sichergestellt.“ (EV 01PL12072, Z.33ff.)

Eine weitere Möglichkeit der Ausprägung besteht in der Errichtung eines Servicezentrums oder einer Servicestelle für die Lehrenden als eine Anlaufstelle, die verschiedene Unterstützungsleistungen bündelt als ein „Zentrum [...], [welches] sowohl didaktisch als auch technisch den Einsatz multimedialer Angebote in Lehr- und Lernprozessen [unterstützt]“ (EV 01PL12065, Z.18ff.).

Bezogen auf die technischen Aspekte, gibt es Ausprägungen der Bereitstellung, d.h. in der Sicherung der technischen Infrastruktur durch das zur Verfügung stellen von Technologien, Hardware und Software. Zusätzlich fällt die Betreuung durch Unterstützungsleistungen im technischen Support an, wie

beispielsweise, indem „[ein] Lernportal als Querschnittsmaßnahme [...] durch IT-Fachpersonal implementiert und betreut [wird]“ (EV 01PL12072, Z.32f.).

Eine weitere Ausprägung innerhalb des Merkmals ist die wissenschaftliche Begleitung und /oder Erprobung des Vorhabens und einzelner Maßnahmen. Die Lehrenden erhalten Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung von der Grundlagenforschung über die Begleitung bei der Erprobung von Konzepten und Evaluation. So kann beispielsweise „eine Ist-Analyse zu bereits vorhandenen Angeboten [erfolgen], eine Erhebung der Bedarfe bei den Studierenden und den Lehrenden sowie die Erprobung verschiedener E-Learning-Tools“ (EV 01PL11042, Z.28ff.).

Als weiteres prägendes Merkmal dieses Typus steht erneut das Merkmal von den „Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung“, wie es schon unter dem erstgenannten Typ beschrieben wurde. Über die aufgeführten Ausprägungen hinaus fällt in diesen Typus zusätzlich die eines disziplinspezifischen Lehr-/Lernkonzeptes, bei dem mediale Möglichkeiten im disziplinspezifischen Kontext konkrete Verwendung finden.

Beide typenspezifischen Merkmale zusammenfassend steht somit der Ausbau einer Infrastruktur in unterschiedlich starkem Maße nicht isoliert da, sondern im Zusammenhang mit der quantitativen und qualitativen (Weiter-)Entwicklung im Einsatz von Medien in der Lehre mit Fokus auf den pädagogischen und didaktischen Mehrwert und die intuitive Handhabbarkeit von Medien und Werkzeugen.

Werden die sekundären Informationen und die unterschiedlichen Ausprägungen miteinbezogen, zeigt sich als herausstechendes zusätzliches Merkmal innerhalb eines Vorhabens der Einbezug von Anreizen für die Lehrenden durch Zielvereinbarungen bei neuberufenen ProfessorInnen (EV 01PL11103). Dieses Vorhaben richtet sich auf eine qualitative Aufwertung von Lehr- und Studienbedingungen und bezieht dabei vor allem den Personalausbau als Möglichkeit der Verbesserung der Lehrqualität ein. Die Lehrenden werden hier durch Fachkräfte bezüglich der Fachdidaktik, des E-Teaching und/oder der E-Content-Erstellung unterstützt.

Innerhalb der Einzelvorhaben lassen sich zwei Vorhaben ausmachen, die die technische Bereitstellung fokussieren (EV 01PL11024; EV 01PL12072). Die unterschiedlichen Bestandteile, Bereiche und Teilprojekte verbinden sie u.a. durch den „Ausbau der IT-Infrastruktur“ (EV 01PL11024, Z.30) und durch die „übergreifende[n] Maßnahmen [...] [der] Implementierung eines Lernportals als Querschnittsmaßnahme. Das Lernportal wird durch IT-Fachpersonal implementiert und betreut“ (EV 01PL12072, Z.25f.).

Als weitere im Spektrum des Typus vorhandene Vorhaben sind jene zu nennen, die vor allem auf die (Weiter-)Entwicklung innovativer Lehr-Lernformate ausgerichtet sind und dabei infrastrukturelle Bestandteile und Unterstützung zur Erreichung dieses Zieles nutzen. So dient „Blended-learning` als didaktische Kombination aus Präsenz- und Online-Elemente[n]“ (EV 01PL11039, Z.30) dem projektorientierten Lernen oder das technisch und didaktisch Beratungsangebot als Bereitstellung für „[den] Einsatz IT-basierter Lehr- und Lernszenarien“ (EV 01PL12029, Z.30).

Eine besondere Bedeutung der Unterstützungsleistung für Lehrende findet sich in den Vorhaben, die eine Servicestelle oder ein Servicezentrum für Lehrende einbeziehen. So errichtet beispielsweise eines der Vorhaben ein Zentrum des Lehrens und Lernens unter Einbezug der wissenschaftlichen Begleitung durch Grundlagenforschung (EV 01PL12065). Dieses Servicezentrum unterstützt Lehrende durch didaktische und technische Beratung und Bereitstellung von Inhalten/Materialien, E-Learning Komponenten und der nötigen technischen Ausstattung.

Als weiteres typisches Vorhaben kann exemplarisch jenes aufgeführt werden, welches insbesondere die Inhaltserstellung fokussiert und dabei ganz konkrete Vorstellungen der zu erstellenden Inhalte äü-

Bert und sich hierbei speziell auf die videobasierte Lehre stützt und darin die Verbesserung der Lehrqualität sieht:

„Durch den Einsatz von E-Learning-Komponenten in der Breite sollen die Lehre nachhaltig verbessert, das Studium flexibler gestaltet und das Verständnis schwieriger Sachverhalte erleichtert werden. Neben der Aufzeichnung von Veranstaltungen werden hierfür fachspezifische Videoproduktionen sowie verständnisfördernde Kurzfilme und Animationen erstellt.“ (EV 01PL11063, Z.26ff)

Im Gegensatz zum ersten Typus der „Medien als Randerscheinung“ finden sich innerhalb des zweiten Typus neben den 15 Einzelvorhaben (15 von 17) auch zwei Verbundvorhaben (Verbundvorhaben (VV) 01PL12056A-01PL12056C, VV 01PL12038A-01PL12038C). Ein Aufgreifen unterschiedlicher Bestandteile und Merkmale eines Fördervorhabens macht dabei ein Verbundvorhaben schlüssiger. Obwohl auch einzelne Hochschulen eigenständige Förderungen entwickeln können, kann ein Vorhaben im Verbund bereichernd sein, da hier die verschiedenen Kompetenzen der Hochschulen zu einem vielschichtigen Vorhaben führen können.

Eines der Verbundvorhaben nutzt diese Bereicherung im Hinblick auf eine disziplinspezifische Ausrichtung des Vorhabens, bei dem es konkrete Lehr-Lernszenarien in den MINT-Fächern und deren Anwendung zu entwickeln gilt: „[...] die Entwicklung von Blended-learning-Modulen in Form von interaktiven Simulationen der Laborversuche“ (VV 01PL12056A-01PL12056C, Z.24f.). Dabei steht zwar die Entwicklung eines innovativen und fachspezifischen Lehr-Lernformates als Zielsetzung, die ebenso beteiligten Lehrenden werden jedoch nicht wirklich einbezogen.

Medien als Thema in Qualifizierungen

Dieser Typ an Vorhaben integriert im Gegensatz zum vorangegangenen Typus die Qualifizierung der Lehrenden. Dabei ist dieses Merkmal mit der Option weiterer sekundärer Merkmale verbunden, jedoch wird maximal ein weiteres primäres Merkmal abgedeckt. Die Qualifizierungsangebote stehen dabei im medialen Kontext und richten sich an Lehrende mit unterschiedlichen thematischen Ausrichtungen hinsichtlich einer fachspezifischen oder überfachlichen Prägung und Unterschieden im Einbezug von medientechnischen und mediendidaktischen Kompetenzen. Vorhaben dieses Typus beziehen zwar den Aspekt der Qualifizierung der Lehrenden ein, wie stark diese fokussiert wird, variiert jedoch innerhalb des Typus.

Ausprägungen lassen sich im Hinblick auf die inhaltliche Ausrichtung ausmachen. Qualifizierungsangebote für Lehrende sind bei didaktischer Qualifizierung vor allem im Hinblick der Weiterentwicklung didaktischer Fähigkeiten konzipiert oder im Hinblick auf die technische oder mediendidaktische Qualifizierung ausgerichtet oder es stehen überfachliche Kompetenzen im Vordergrund.

Weitere Ausprägungen bestehen hinsichtlich der Erschließung des Bedarfs. Qualifizierungsangebote werden anhand einer vorgeschalteten Bedarfserhebung bei den Lehrenden konzipiert, wobei „[...] die bestehenden Weiterbildungsmöglichkeiten für wissenschaftliches Personal mit Blick auf aktuelle Erfordernisse hin überprüft [werden], um sie bedarfsgerecht weiterzuentwickeln oder zu ergänzen“ (EV 01PL11076, Z.23ff.).

Werden die sekundären Informationen miteinbezogen, weisen die typisierten Vorhaben als erste Auffälligkeit ihr geringes Vorkommen auf. Mit der Anzahl von vier Vorhaben scheinen diese im Vergleich zu den anderen Gruppen als wenig in der Bandbreite der Förderung. An dieser Stelle ist jedoch auf den letzten Typus „Medien als integraler Bestandteil“ zu verweisen, der als Fortführung eines solchen Förderansatzes auch Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende in einem umfassenden Konzept einbezieht. Im Vergleich zu den Vorhaben mit Bezug zur Infrastruktur, Unterstützung und Entwick-

lung neuer Lehr-Lernkonzepte fällt die Anzahl an spezifischen Vorhaben zur Qualifizierung tatsächlich relativ gering aus.

Als besonders auffälliges sekundäres Merkmal innerhalb dieses Typus kann die Veränderung der Lehr- und Lernkultur benannt werden. Jenes Vorhaben, welches dieses Merkmal einbezieht, zielt dabei in der Weiterbildung der Lehrenden auf deren kritisch-reflexive Grundhaltung als eine bedarfsgestützte Notwendigkeit, die durch vermehrtes Aufkommen digitalisierter Angebote „eine entsprechende Sensibilisierung und Informationskultur über die Verwendungs- und Einsatzmöglichkeiten [erfordert]“ (EV 01PL11076, Z.28f.).

Im Gegensatz dazu stehen jene Vorhaben, die sich vor allem auf die mediendidaktische und technische Weiterbildung der Lehrenden beziehen und dabei solche Angebote umfassen, die das „Lehrpersonal[...] zur Durchführung selbstaktiver Lehrveranstaltungsformen und multimedialer Lehrprogramme sowie kompetenzorientierter Prüfungen und deren Evaluation [befähigen]“ (EV 01PL11086, Z.37ff.).

Medien als integraler Bestandteil

Vorhaben dieses Typus decken alle drei Merkmale ab, was als obligatorisch gilt, um ein umfassendes und ganzheitliches Fördervorhaben darzustellen. Vorhaben dieses Typus beziehen somit, wie zuvor beschrieben, die Merkmale „Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung“, „mediale Infrastruktur und Support“ und „Qualifizierungsangebote“ ein sowie weitere sekundäre Merkmale. Die Ausprägungen belaufen sich einerseits auf schon aufgeführte, werden aber darüber hinaus innerhalb des letztgenannten Merkmals um Ausprägungen erweitert. So fasst dieses Merkmal zudem Ausprägungen hinsichtlich fachlicher wie auch ganzheitlicher, d.h. alle genannten Aspekte integrierende Qualifizierungskonzepte.

Werden die sekundären Informationen einbezogen, zeigt sich, dass vor allem die Verbundvorhaben hier auftreten (3 von 5) und in Relation zu den Einzelvorhaben einen relativ hohen Anteil ausmachen (3 von 12) im Gegensatz zur Relation der anderen Verbundvorhaben im Typus „Medien in Infrastruktur und Support“ (2 von 17). Als mögliche Erklärung kann erneut die Sammlung von unterschiedlichen Kompetenzen genannt werden, die in diesem Fall eine umfassende Förderung möglich macht.

Es lassen sich innerhalb dieses Typus Facetten im Sinne der unterschiedlichen primären Merkmale ausmachen. So gibt es Vorhaben, die sich vor allem infrastrukturellen Ausbau- und Unterstützungsleistungen verpflichtet sehen und solche, die sich auf die Entwicklung von Lehr-Lernformaten richten sowie jene, die sich einer umfassenden Qualifizierung der Lehrenden annehmen. Dabei werden jedoch immer die anderen Aspekte und Merkmale im gesamten Förderkonzept einbezogen.

Es lassen sich Unterschiede in der Wertigkeit und Ausdifferenzierung ausmachen. So weist eines der Vorhaben Ähnlichkeiten zur Spezifik des Typus „Medien als Randerscheinung“ auf, da sich die Erwähnung von Medien als „Rundumschlag“ im letzten Satz der Vorhabensbeschreibung ausmachen lässt, jedoch werden alle Merkmale abgedeckt, aber nicht weiter ausgestaltet: „Alle geplanten Maßnahmen sollen unter Nutzung unterstützender Onlinewerkzeuge geplant und umgesetzt werden, gleichzeitig sollen existierende Nutzungsszenarien in der Lehre weiterentwickelt und das Lehrpersonal geschult und beraten werden“ (EV 01PL12060, Z.32ff.).

Im Gegensatz dazu erscheint das Verbundvorhaben mit insgesamt elf beteiligten Hochschulen und unter Mitwirkung zweier Vereine als höchst komplex und ausdifferenziert (VV 01PL11066A-01PL11066M). So zielt dieses Verbundvorhaben unter dem generellen Ziel der Verbesserung der Lehre auf die „Verbreitung von drei didaktischen Ansätzen (Lehr-/Lernorganisation, E-Assessment sowie videobasiertes Lehren und Lernen), [den] Aufbau und Bereitstellung der dafür notwendigen Lerntechn-

nologien und Services (Didaktische Beratung, Support, Bereitstellung) [und die] Sanierung und Weiterentwicklung der digitalen Lerntechnologien für die Lehre von morgen" (VV 01PL11066A-01PL11066M, Z.24ff.). Damit setzt dieses Vorhaben auf ein schlüssiges Zusammenwirken der Weiterentwicklung von Lehr-Lernkonzepten, der medialen Infrastruktur und Support sowie entsprechenden Qualifizierungsangeboten.

Unter den Vorhaben, die vor allem die mediale Infrastruktur und Support in den Blick nehmen, lassen sich ebenso wie im danach benannten Typus solche ausmachen, die auf die Errichtung von Servicezentren abzielen, wobei sich innerhalb des Zentrums die verschiedenen Typus relevanten Merkmale wiederfinden:

„Inhalt des ersten Projektes ist der Aufbau eines E-Learning-Zentrums [...] und damit verbunden die Entwicklung eines konkreten Konzepts zur Etablierung von E-Learning als dauerhafte Lehr- und Lerntechnik im Rahmen eines Blended-Learning-Konzepts. Geplant ist der Aufbau einer technischen und personellen Infrastruktur zur Entwicklung und für den Einsatz von E-Learning-Komponenten. Damit sind neben der Produktion solcher Inhalte insbesondere Schulungen für Lehrende im Bereich E-Learning verbunden.“ (EV 01PL11054, Z.30ff.)

Ebenso finden sich Vorhaben, die ihren Fokus auf den „mehrwertigen“ Einsatz von Medien in der Lehre durch die Entwicklung von innovativen Lehr-Lernkonzepten legen. So werden Blended-Learning-Formate genutzt, um fachspezifische Anfangshürden zu überwinden (EV 01PL12027). Dabei werden Konzepte entwickelt, die u.a. „Kenntnislücken der Studierenden auf[...]spüren und nach einem individuellen Übungsplan [...] schließen“ (EV 01PL12027, Z.27f.) und somit die „didaktische Weiterentwicklung der Lehre unter Nutzung elektronischer Lehrmaterialien in allen Studiengängen aufgebaut und nachhaltig weiterbetreut [wird]“ (ebd.). Dabei werden infrastrukturelle Überlegungen ebenso einbezogen wie Qualifizierungsangebote der Lehrenden, wobei diese weniger ausdifferenziert beschrieben werden.

4.4 Diskussion und Zusammenführung der Ergebnisse

4.4.1 Diskussion der Ergebnisse beider Untersuchungsabschnitte

Das Ziel bei der Analyse der ExpertInneninterviews lag in der Identifizierung von Bedarf und Defiziten wie auch möglicher Hürden und Hemmnisse im Bezug zur Förderung akademischer Medienkompetenz von Hochschullehrenden. Trotz ursprünglich differierender Intention bei der Erhebung der ExpertInneninterviews konnten sowohl ein defizitärer Ist-Zustand in der Nutzung des Potenzials digitaler Medien als auch in der Förderung akademischer Medienkompetenz an Hochschulen und bei Hochschullehrenden ausgemacht werden wie zudem auch ein zu erreichender Soll-Zustand. Darüber hinaus formulierten die ExpertInnen spezifische Anforderungen an die Förderung akademischer Medienkompetenz und damit einhergehende Hürden.

Die Ergebnisse zeigen, dass als Ausgangspunkt in der Förderung akademischer Medienkompetenz (inklusive Studierender) die Hochschullehrenden stehen. Hier sollte Förderung ansetzen, um schlussendlich auch die akademische Medienkompetenz der Studierenden zu fördern und so einer lernerzentrierten und kompetenzorientierten Lehre gerecht zu werden. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse jedoch auch auf die gesellschaftliche Relevanz von Medienkompetenz hin aufgrund der zunehmend komplexeren und mediatisierten Lebenswelt.

Als deutliches Ergebnis für einen Handlungsbedarf in der Förderung ist die Darstellung der ExpertInnen im Hinblick auf den Ist-Zustand und einen möglichen Soll-Zustand der Nutzung von Medien in der Lehre und der Medienkompetenz der Lehrenden. So weisen die Ergebnisse und analysierten Kate-

goren der Defizite auf einen Mangel sowohl auf infrastruktureller Ebene wie auch hinsichtlich der technischen Anwendungsfähigkeiten der Lehrenden hin. Darüber hinaus bemängeln die ExpertInnen ebenso die fehlende Erkenntnis der Hochschulen, dass Medienkompetenz wichtig und nötig ist. Ebenso werden die häufig nur eindimensionalen, zumindest aber nicht umfassenden Konzepte bestehender Förderung kritisiert.

Die Ergebnisse der Analyse liefern neben der Beschreibung eines Ist-Zustandes auch eine spezifischere Vorstellung eines Soll-Zustandes der Lehre, der Medienkompetenz der Lehrenden und deren Vermittlung. Hier verweisen die ExpertInnen auf drei Schwerpunktbereiche und beziehen u.a. wegen der ursprünglichen Intention der Interviews die Studierendenperspektive ein. Als ein wichtiger Zustand, den es zu erreichen gilt, werden die zukunftsfähigen Kompetenzen identifiziert. Daran angeschlossen wird der kritisch-reflexive Umgang mit Medien deutlich betont aufgrund der zunehmend mediatisierten Lebenswelt und damit einhergehenden gesellschaftlichen Relevanz wie auch derer im Hochschulkontext. Dabei ist nicht nur der erhöhte Einsatz von Medien in der Lehre von Bedeutung, sondern auch die Sicherung einer qualitativen Nutzung. Demnach sollte es nicht um des Nutzens willen, zum Einsatz von digitalen Medien in der Lehre kommen, sondern um diese zu bereichern und durch einen mehrwertigen Einsatz in der Qualität zu steigern.

Die Ergebnisse zeigen, dass es für die Förderung akademischer Medienkompetenz Hürden auf drei Ebenen zu bewältigen gilt: die Hochschule als Organisation, die Fachkulturen und die Lehrenden selbst. Ausschlaggebend ist hier stets die Einstellung. Erst mit positiver Einstellung und folglich positiv ausgerichtetem Verhalten auf allen drei Ebenen können Förderansätze wirken. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass hier auch ein Ansatzpunkt in der Konzeption von Fördervorhaben liegen bzw. mitgedacht werden sollte.

Die ExpertInnen identifizieren zu integrierende Elemente, die in ihrem Zusammenspiel wirken. Als wichtiges Element gilt hier zum einen die mediale Infrastruktur und entsprechende Unterstützungsleistungen für die Lehrenden, jedoch sollte dies nicht ohne entsprechende grundlegende Qualifizierungsangebote stehen. Die Ergebnisse zeigen, dass hier nicht nur einseitige Fertigkeiten ausgebildet werden sollten, sondern sowohl technische als auch mediendidaktische. Überfachliche Kompetenzförderung, worunter auch die kritisch-reflexive Grundhaltung gegenüber Medien fällt, ist ebenso wichtig wie die disziplinspezifische Qualifizierung. Hier scheinen sich die ExpertInnen einig zu sein: Einer disziplinspezifischen Förderung von Medienkompetenz kommt eine bedeutende und tragende Rolle zu. Insbesondere im Hinblick auf die Studierenden gilt es, innerhalb von Fachkulturen disziplinspezifischen Umgang zu vermitteln. Die interdisziplinären Differenzen im Einsatz von Medien in der Lehre wie beispielsweise Simulationsverfahren machen eine disziplinspezifische Förderung der Hochschullehrenden unumgänglich. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Qualifizierung der Lehrenden ein notwendiger Bestandteil zur Förderung akademischer Medienkompetenz darstellt. Gleichzeitig identifizieren die ExpertInnen das Problem, dass eine Teilnahme der Lehrenden durch die organisationalen Besonderheiten der Universität nicht gesichert ist und dementsprechend bei der Konzeption von Fördervorhaben eine Anreizstruktur mitgedacht werden sollte, um so die Teilnahme der Lehrenden an Qualifizierungsmaßnahmen wahrscheinlicher zu machen.

Werden den Ergebnissen aus der Analyse der ExpertInneninterviews die Ergebnisse des zweiten Teils der Untersuchung aus der Analyse der Dokumente der Projektdatenbank entgegengehalten, zeigt sich, dass die durch die ExpertInnen identifizierten Defizite in der Förderpraxis tatsächlich vorzufinden sind. Wird die von den ExpertInnen als nötige und dennoch zu bemängelnde Kategorie der Erkenntnis mit den Vorhaben der Projektdatenbank in Relation gesetzt, zeigt sich auf allgemeiner Ebene, ohne konkrete Analyseergebnisse einzubeziehen, dass indiziert durch die geringe Anzahl von 40 Vorhaben

mit Bezug zu Medien und Lehre im Gegensatz zur Gesamtanzahl von 178 Vorhaben, nur ein geringer Anteil an Vorhaben in diesem thematischen Kontext steht. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass ein Defizit in der Erkenntnis der Hochschulen gegeben ist. Die Ergebnisse der typenbildenden Analyse unterstützen dies darüber hinaus durch die alleinige Bildung des Typus „Medien als Randerscheinung“. Zwar kann von einer gewissen Zuwendung zum Thema Medien und Lehre gesprochen werden, jedoch zeigt die Randstellung des Themas, dass nicht von einer durchdringenden Erkenntnis der Hochschule gesprochen werden kann. Diese Hochschulen mögen gar verschiedenste Anteile und Faktoren in ihr Förderkonzept einbeziehen, klammern jedoch die Relevanz von Medien in der Lehre aus. Mediennahe Begriffe werden den Beschreibungen über das Vorhaben nur beigelegt. Innerhalb der Vorhaben solchen Typus erscheinen Medien nur als ein Mittel zum Zweck für optimierte Studienbedingungen und Lehrqualität. Der mehrdimensionale Handlungsbedarf zu digitalen Medien bleibt innerhalb dieses Typus jedoch offen.

Höher wird die vermutbare Erkenntnis der Hochschulen durch die drei weiteren herausgebildeten Typen, die durch die Beschäftigung in ihren Vorhaben mit Medien und deren Förderung in der Lehre und bei den Lehrenden die Grundvoraussetzung der ExpertInnen erfüllen: Durch die Erkenntnis haben sie sich mit differierendem Ausgestaltungsgang einer Förderung akademischer Medienkompetenz genähert.

Darüber hinaus wird versucht, weiteren von den ExpertInnen identifizierten Defiziten in den Typen an Fördervorhaben entgegenzuwirken. So setzt der aus den analysierten Projektvorhaben hervorgegangene Typus „Medien in Infrastruktur und Support“, der gleichzeitig den größten Anteil an Vorhaben einnimmt, bei einer infrastrukturellen Förderung, wie auch die ExpertInnen sie sehen, an. Dabei ist hervorzuheben, dass damit nicht nur die technische Bereitstellung gemeint ist, sondern ebenso weitere Unterstützung- und Beratungsleistungen sowie zur Verfügung gestellte, insbesondere personelle Ressourcen, aber auch zur Verfügung gestellte Inhalte. Die Ergebnisse des zweiten Teils der Untersuchung zeigen, dass der Forderung der ExpertInnen nach ausreichenden Ressourcen, die insbesondere über den Faktor Zeit zu erlangen sind, innerhalb der Vorhaben des Typus „Medien in Infrastruktur und Support“ Genüge getan wird. Indem u.a. als eine Maßnahme Stellenausbau betrieben wird, werden Zeitressourcen für die Lehrenden bereitgestellt.

Innerhalb des Typus „Medien in Infrastruktur und Support“ setzen Vorhaben den infrastrukturellen Ausbau mit Maßnahmen zu einem vermehrten Einsatz von Medien in der Lehre und der Entwicklung von Lehr-Lernkonzepten und Anwendungsszenarien zusammen. Dies entspricht ebenso der Empfehlung der ExpertInnen, die einen Bedarf an „mehrwertigem“ Einsatz von Medien in der Lehre sehen. Entscheidend sind die Ausschöpfung des medialen Potenzials und die Steigerung der Lehrqualität durch das Involvieren von Medien in Lehr-Lernkontexten. In diesem Zusammenhang müssen sich die Vorhaben des „Qualitätspakts Lehre“ jedoch der Frage stellen, inwieweit der angestrebte Einsatz und die erleichterte Handhabung tatsächlich einem Mehrwert entsprechen. Dies lässt sich anhand der Vorhabensbeschreibung erahnen, kann jedoch nur in einer detaillierten Betrachtung und Projektevaluation schlussendlich bewertet werden.

Entscheidend in einer kritischen Betrachtung der Fördervorhaben ist jedoch, dass die ExpertInnen den Bereich der medialen Infrastruktur und Support als einen von mehreren begünstigenden Faktoren identifizieren und die infrastrukturelle Stärkung nicht als einziges Förderinstrument von Medienkompetenz erachten. Werden die Ergebnisse der Typologie im Detail betrachtet, so zeigt sich jedoch, dass in der Ausrichtung von Vorhaben auf die infrastrukturelle Förderung und Support nicht nur Defizite in dem einfaktoriellen Förderansatz existieren, sondern auch innerhalb des Typus Varianten von Defiziten auftauchen. Diese sind in ihrem Ansinnen noch spezieller und in ihrer Einseitigkeit zugespitzter wie beispielsweise die alleinige Zielsetzung der Erstellung von Inhalten. Hervorzuheben ist hier, dass der

Fokus auf die infrastrukturelle Förderung nach den Ergebnissen des zweiten Untersuchungsteils mit einem Ausschluss von Qualifizierungsmaßnahmen in Bezug zu Medien und der Zielgruppe der Lehrenden einherzugehen scheint. Wie mehrfach von den ExpertInnen betont, sollten diese verschiedene Ebenen ansprechen, was durch Ausschluss in jedem Fall nicht erfolgen kann.

Die fehlende Ausrichtung von auf Medien fokussierten Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende findet sich auch in der geringen Anzahl an Vorhaben des Typus „Medien als Thema in Qualifizierungen“. Die Namensgebung deutet darüber hinaus darauf hin, dass zwar Medien innerhalb von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende thematisiert werden, jedoch eine intensive Auseinandersetzung innerhalb der Vorhaben im Hinblick auf die Qualifizierung des Lehrpersonals nicht erfolgt. Obschon die Qualifizierungsangebote im medialen Kontext stehen und sich an Lehrende mit unterschiedlichen Ausrichtungen wenden, ist eine umfassende Qualifizierung, wie sie die ExpertInnen ausmachen, nicht vorzufinden. Zwar steht bei einigen Vorhaben dieses Typus eine Bedarfserhebung am Anfang, jedoch scheinen sich dabei nicht dieselben Ergebnisse wie der der ExpertInnen herauszubilden. Diese formulieren eine hohe Bedeutung disziplinspezifischer Qualifizierung, was nahezu keines der Vorhaben dieses Typus einbezieht. Als herausragend innerhalb dieses Typus kann der Einbezug einer kritisch-reflexiven Grundhaltung gesehen werden. Einzig innerhalb dieses Typus wird diese Dimension annähernd einbezogen, obwohl auch hier keine spezifische Ausrichtung und Vertiefung erkennbar ist

Allein der letzte Typus der „Medien als integraler Bestandteil“ scheint sich einigermaßen kongruent mit den Forderungen der ExpertInnen zu verhalten durch den Einbezug von „Mehr(-wert) Medien und deren einfache Handhabung“, „mediale Infrastruktur und Support“ und „Qualifizierungsangebote“, wenngleich Unterschiede in der Wertigkeit bestehen. Die Ergebnisse zeigen, dass dieser Typus innerhalb der untersuchten Vorhaben an zweiter Stelle der Häufigkeiten auftritt, was durch die Kongruenz zu den Formulierungen der ExpertInnen positiv zu bewerten ist. Die mehrdimensionale Ausrichtung macht eine teilweise komplexe Vorhabensstruktur naheliegend. Darüber hinaus werden innerhalb dieses Typus vermehrt weitere Merkmale in die Konzeption der Förderungen einbezogen, die sich ebenso mit den Ergebnissen der ExpertInnenbefragung decken: Es tauchen innerhalb dieses Typus Überlegungen zu Anreizsystemen auf ebenso wie Bezüge zum forschenden Lernen und Lehren. Darüber hinaus werden konkrete Vorstellungen zum Format der Förderung benannt wie das Coaching und Mentoring, aber auch ganze hochschuldidaktische Programme.

Werden Vorhaben dieses Typus den Kategorien zur Förderung aus den ExpertInneninterviews gegenübergestellt, bleiben immer noch Defizite und Leerstellen in der grundsätzlichen Konzeption von Fördermaßnahmen. Auch wenn diese Vorhaben ein mehrdimensionales Handeln anstreben, was bei den anderen Typen zu fehlen scheint, so wenden auch diese Vorhaben sich nicht dem explizierten Bedarf der ExpertInnen zu. In keinem der Vorhaben wird auf die Notwendigkeit eines kritisch-reflexiven Umgangs eingegangen. Dies trägt besondere Gewichtung, denn hier sehen nicht nur die ExpertInnen einen bedeutenden Faktor, sondern dieser wird auch schon bei Baacke (1996), Wedekind (2008, S.29ff.), Reinmann et al. (2014) und auch in der jüngsten Studie durch Zawacki-Richter et al. (2015), die sich dabei auf Schiefner-Rohs (2012) beziehen, durch die unterschiedlichen AutorInnen betont. Somit ist eine der größten Mangelerscheinungen in der Bandbreite der Fördervorhaben dieser Kritikpunkt durch seine Gewichtung innerhalb des Konstruktes akademischer Medienkompetenz.

Auch wenn zumindest in einem Verbundvorhaben des Typus von der „Sanierung und Weiterentwicklung der digitalen Lerntechnologien für die Lehre von morgen“ (VV 01PL11066A-01PL11066M, Z.29f.) gesprochen wird, fehlt es den Vorhaben ebenso an der generellen Ausrichtung auf zukunftsfähige und zukunftsorientierte Kompetenzen und damit die Fähigkeiten „etwas zu lösen, womit ich mich heute auseinandersetzen muss, aber gleichzeitig auch auf zukünftige Entwicklungen mich einstellen zu

können, zu wissen, wie gehe ich damit kritisch und konstruktiv auch um“ (IP 1, Z.85ff.). Ebenso bleiben innerhalb der Vorhaben die Schaltstellen der „Einstellung“ weitestgehend unbesetzt, was nach Aussage der ExpertInnen als Grundvoraussetzung der Förderung von akademischer Medienkompetenz gelten kann. Dies lässt einen zusammenfassenden Eindruck zu, der sich auch in der Betrachtung der andere Typen an Förderungen zeigt: Die Bandbreite an Förderungen, die auch die Medien im Lehrkontext einbeziehen, ist immer noch in ihrer Wertigkeit breit gefächert. Dabei fehlt es an qualitativ hochwertigen Fördermaßnahmen zum Einsatz von Medien in der Lehre, die innerhalb des Kontextes akademischer Medienkompetenz stehen. Dies weist auf einen auf die akademische Medienkompetenz zugespitzten Bedarf an Fördervorhaben hin, der sich auch mit den Forschungsergebnissen von Edinger et al. (2013)²¹ deckt. Die AutorInnen konstatieren zwar einen generellen Anstieg im Einsatz von Medien in der Lehre, aber gleichzeitig ein Fehlen potenzialausschöpfenden Ansinnens. Auch wenn die untersuchten Vorhaben auf bestimmte Defizite zu reagieren scheinen, ist eine Ableitung eines idealisierten Typus aus den vorliegenden Projektdaten nicht möglich. Die derzeitige Fördersituation, wie sie anhand des „Qualitätspakts Lehre“ darstellbar wird, lässt eine akademische Medienkompetenzförderung in Anlehnung an die ExpertInnen nur erahnen. Es bestehen zu viele essentielle Mängel wie beispielsweise die hervorgehobene kritisch-reflexive Grundhaltung. Der Versuch, auf Grundlage der Forschungsergebnisse wie auch der Literaturanalyse Rahmenbedingung zu skizzieren und möglichen Implikationen für die Praxis abzuleiten, wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

Es gilt insgesamt zu bedenken, dass auch das hier getätigte methodische Vorgehen einige Kritikpunkte offenlässt, die in weiteren Forschungen justiert und einbezogen werden sollten, um so eine im besten Falle differenziertere und detailliertere Aussage über die förderlichen Rahmenbedingungen akademischer Medienkompetenz der Hochschullehrenden zu ermöglichen. So können zwar Aussagen zu den Förderbedingungen akademischer Medienkompetenz Hochschullehrender aus den ExpertInneninterviews mittels der Sekundäranalyse und inhaltlich qualitativen Inhaltsanalyse gezogen werden, dabei kann jedoch nicht sichergestellt werden, dass eine konkrete Datenerhebung ausgerichtet auf die Forschungsfrage darüber hinausgehende Aspekte hervorbringen würde. Dabei bräute ein solches Vorgehen möglicherweise auch eine verdichtete Form der sich herauskristallisierenden Kategorien hervor. Offen bleibt zudem, wie die ExpertInnen die aktuelle Situation der Angebote zur akademischen Medienkompetenz Hochschullehrender einschätzen. Eine konkrete Fragestellung hätte eventuell beispielhafte Förderungen gelistet, die als kontrastierende Einzelfälle detaillierter hätten betrachtet werden können. Dies weist auf einen weiteren Kritikpunkt bezüglich des zweiten Teils der Studie hin. Durch die Zielsetzung einer Darstellung der Bandbreite an Fördervorhaben konnte die detaillierte Betrachtung einzelner Vorhaben nicht geleistet werden und getätigte Rückschlüsse in vorliegender Studie bleiben auf oberflächlicher Ebene. Positiv zu bewerten ist, dass sich dennoch ein Gesamteindruck abzeichnet. Es besteht ein Handlungsbedarf, im Gegensatz zum Eindruck einer Verbesserung der Lehrqualität durch Projekte wie dem „Qualitätspakt Lehre“, der sich durch eine spezifischere Ausrichtung von Fördervorhaben auf akademische Medienkompetenz Hochschullehrender auszeichnet.

Ebenso positiv zu bewerten ist der Beitrag der getätigten Untersuchungen an einer doppelperspektivischen Betrachtung von Qualität in Studium und Lehre und damit einhergehender akademischer Medienkompetenz beider Zielgruppen, die der Studierenden wie auch der Lehrenden. Da trotz Lerner- und Kompetenzorientierung die Ausgangslage zur Förderung akademischer Medienkompetenz bei den Lehrenden liegt, können Ergebnisse dazu verhelfen, ein mehrdimensionales Konzept zur Förderung akademischer Medienkompetenz zu entwickeln. Darüber hinaus bietet diese Forschungsarbeit eine

²¹ Vgl. Kapitel 2.2.2.

Grundlage für Verfahren zur Messung und Operationalisierung akademischer Medienkompetenz und somit Evaluierung von Fördermaßnahmen akademischer Medienkompetenz bei Hochschullehrenden.

Der Einbezug quantitativer Methoden würde weitere Forschungsvorhaben komplettieren, um so Defizite der beiden Forschungsansätze auszugleichen. Im Sinne der steigenden Güte wäre die Triangulation von quantitativer und qualitativer Forschung ein ergänzendes methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Auch wenn durch die unterschiedlichen Daten von Datentriangulation (u.a. Flick 2014) gesprochen werden kann, so ist ein weiterer Kritikpunkt, dass die Studie nicht in Zusammenarbeit weiterer ForscherInnen durchgeführt wurde. Dies lässt sich durch das alleinige Anfertigen der Abschlussarbeit begründen, ist aber dennoch zu kritisieren. Im Sinne der qualitativen Forschung und insbesondere der Auswertungsmethoden an inhaltlich strukturierender und typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse würde eine Beteiligung verschiedener ForscherInnen mit entsprechend hoher Inter-Coder-Reliabilität (u.a. Rössler 2005) die Güte der vorliegenden Studie steigern und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöhen.

4.4.2 Förderliche Rahmenbedingungen und Implikationen für die Praxis

In der Zusammenschau der Ergebnisse beider Untersuchungen in Verbindung zur theoretischen Grundlegung lässt sich eine handlungspraktische Rahmung zur Beantwortung der Forschungsfrage skizzieren:

Wie lässt sich akademische Medienkompetenz Hochschullehrender fördern?

Die Ergebnisse der Literaturanalyse weisen darauf hin, dass eine gesamtgesellschaftliche Relevanz wie auch die Relevanz im Kontext Hochschule besteht, die für eine Auseinandersetzung mit Digitalisierung für Hochschulen aber auch Lehrende selbst unumgänglich ist sowie u.a. Krotz (2007) von der Mediatisierung der Gesellschaft spricht, aber auch am Phänomen der Medienkonvergenz abzulesen ist. Auch die Darlegung eines Überblicks über den getätigten Einsatz an Medien in der Lehre²² macht deutlich, dass die von den ExpertInnen bemängelten Erkenntnisse seitens der Hochschulen existieren und ein potenzialausschöpfender Einsatz von Medien in der Lehre noch nicht erfolgt. Der zweite Teil der Untersuchung zeigt, dass einseitige Förderansätze bestehen mit häufigem Fokus auf die technischen Fähigkeiten und die entsprechende Infrastruktur, ohne in einem umfassenden, mehrdimensionalen Förderkonzept die verschiedenen von den ExpertInnen formulierten Förderbedingen einzubeziehen. In diesem Zusammenhang ist es für die ExpertInnen bedeutsam, sich der begrifflichen Grundlage akademischer Medienkompetenz bewusst zu sein. Der Begriff sollte demnach vor einer Konzeptentwicklung klar definiert sein und im Hinblick auf den Hochschulkontext spezifiziert werden. Auf diese Weise lassen sich Vorhaben verhindern, die konkrete Weiterbildung und Qualifizierung ausschließen oder aber diese v.a. mit der Herausbildung von technischen Fertigkeiten gleichsetzen.

Die begriffliche Grundlage und entsprechenden Dimensionen akademischer Medienkompetenz, die innerhalb der Fördermaßnahmen inkludiert sein sollten, lassen sich aufgrund der theoretischen Bearbeitung der Forschungsfrage fassen. Das Phänomen der Mediatisierung macht dabei eine Dimension akademischer Medienkompetenz unumgänglich, die es zu fördern gilt: die der kritisch-reflexiven Grundhaltung, die sowohl bei den Dimensionen von Reinmann et al. (2014) und auch Zawacki-Richter et al. (2015) einbezogen ist als auch durch die ExpertInnen in ihrer Unumgänglichkeit formuliert wurde. Auch innerhalb der Medienkompetenzmodelle erhält diese Art von Dimension, beispiels-

²² Vgl. Kapitel 2.2.2.

weise durch Baackes (1996) Medienkritik, Raum innerhalb der Konstrukte. Aufgrund von Medienwandel und schnellen technologischen Entwicklungen einer mediatisierten Lebenswelt schätzen die ExpertInnen den Umgang mit Informationen und Daten als besonders wichtig ein und betonen dabei die Notwendigkeit von kritisch-reflektierten Auseinandersetzung der Hochschullehrenden im Umgang mit Medien, um so überhaupt erst eine Grundlage für die Vermittlung eines kritisch-reflektierten Umgangs der Studierenden zu schaffen.

Dabei gilt es, in der praktischen Umsetzung von Förderprojekten zumindest den allgemeinen Dimensionen von Reinmann et al. (2014) gerecht zu werden, die den Arbeitsbereich der Lehrenden einbeziehen: Lehre, Forschung, Administration. Unter der Annahme der Ähnlichkeit von Dimensionen akademischer Medienkompetenz seitens Studierender und Lehrender, wie auch Reinmann et al. (2014) sie tätigen, können nachfolgende Dimensionen für die Hochschullehrenden aus der Darstellung von Zawacki-Richter et al. (2015) abgeleitet werden.

- *„Informieren, Recherchieren und Explorieren“*: Dies könnte in Anlehnung an die Dimension aus studierendengerichteter Perspektive (Zawacki-Richter et al. 2015) den Forschungsprozess der Hochschullehrenden umfassen, bei dem sie Kompetenzen im Hinblick auf Informationsbeschaffung und Recherche aufweisen müssen, wodurch eine Nähe zur Dimension von Reinmann et al. (2014, S.4) zur „Forschung und wissenschaftliches Arbeiten“ gegeben ist.
- *„Kommunikation“*: In Anlehnung an die Formulierung der studierendengerichteten Dimension (Zawacki-Richter et al. 2015) lässt sich auch in Ausrichtung der Hochschullehrenden festhalten, dass diese in ihrer Kommunikation zunehmend auf digitalen, netzgestützten Anwendungen aufbauen bzw. systemisch darin eingebunden sind. Gleichsam wird in Vermittlungssituationen immer öfter ein digitales Lehr-Lernszenario eingebunden und macht somit die eigene Kommunikationsstärke der Hochschullehrenden auch in ihrer Fachdisziplin besonders relevant.
- *„Kollaborieren“*: In Anlehnung an die Ausführung in studierendengerichteter Perspektive (Zawacki-Richter et al. 2015) lässt sich die Dimension auch auf die Lehrenden beziehen. Diese sind in zahlreichen, auch interdisziplinären Forschungsprojekten auf die eigenen Kompetenzen zur Kollaboration angewiesen wie auch auf jene weiterer Beteiligter. Dabei ist es nicht nur nötig, sich in Rückbezug zur vorherigen Dimension den kommunikativen Herausforderungen zu stellen, sondern darüber hinaus einen versierten Umgang mit entsprechenden kollaborativen Werkzeugen abzuleisten, wodurch im Zusammenspiel der verschiedenen Fachkulturen ein Mehrwert entsteht.
- *„Organisieren“*: In Anlehnung an die Formulierung der studierendengerichteten Dimension (Zawacki-Richter et al. 2015), handelt es sich hier ähnlich wie bei der Dimension von Reinmann et al. (2014) „Selbstverwaltung und Organisation des Studiums“ um den Arbeitsbereich der Verwaltung von (Lern-)Inhalten mittels Medien.
- *„Produzieren und Präsentieren“*: In Anlehnung an die Formulierung der studierendengerichteten Dimension (Zawacki-Richter et al. 2015) lässt sich diese Dimension im Hinblick auf die konkrete Lehrpraxis beziehen. Damit lässt sich der Einsatz von Medien in der konkreten Lehrsituation fassen, ebenso wie die Entwicklung eines Veranstaltungskonzeptes, welches die Erstellung von digitalen Inhalten erfordert. Dies lässt eine Ähnlichkeit zur Dimension des „Lehrens und Lernens“, wie Reinmann et al. (2014, S.3) sie verstehen, zu. Dabei ist entscheidend, dass über ein technisches Verständnis hinausgegangen wird. Medienkompetentes Handeln der Lehrenden meint nach Reinmann et al. (2014) mediendidaktisch kompetentes Handeln. Der Medieneinsatz in der Lehre sollte demnach nicht unreflektiert bleiben, sondern „Medien [sollten] für Prozesse der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung“ (Reinmann et al. 2014, S.3) eingesetzt werden.

- „Reflektieren und Evaluieren“: Die kritische Reflexion, wie sie durch Reinmann et al. (2014) in der vorherigen Dimension schon eingebunden wurde, findet sich in der Formulierung der studierendengerichteten Dimension (Zawacki-Richter et al. 2015) als eigenständig und ausdifferenziert wieder. Auch in Bezug zu den Hochschullehrenden verweist eine solche Dimension einerseits auf die technische Ebene der Medien selbst wie auch auf die Reflexion über die eigene Anwendung. Wie bereits erwähnt, steht hier die kritisch-reflexive Nutzung der Lehrenden vor der von Studierenden.

Eine ganzheitliche Förderung akademischer Medienkompetenz lässt sich zum Teil auf Grundlage der bestehenden Implementierungsstrategien an Hochschulen zum E-Learning-Einsatz im Zusammenhang mit den Annahmen und Identifikation der ExpertInnen aus der ersten Untersuchung formulieren. Ähnlich wie auch Kerres (2001, S.49)²³ vier Aktionsfelder für eine mehrdimensionale und ganzheitliche Integration von E-Learning in Bildungsorganisationen aufführt, so können in Anlehnung an die Ergebnisse beider Untersuchungen Aktionsfelder einer mehrdimensionalen und ganzheitlichen Förderung akademischer Medienkompetenz entworfen werden. Ähnlichkeiten weisen diese Aktionsfelder auch mit dem Modell von Seufert und Euler (2003) zur nachhaltigen Verankerung der Integration mediengestützter Lehr-Lernformen auf.²⁴

Mögliche Aktionsfelder zur Förderung akademischer Medienkompetenz liegen in den nachfolgenden Aspekten (Abb.11):

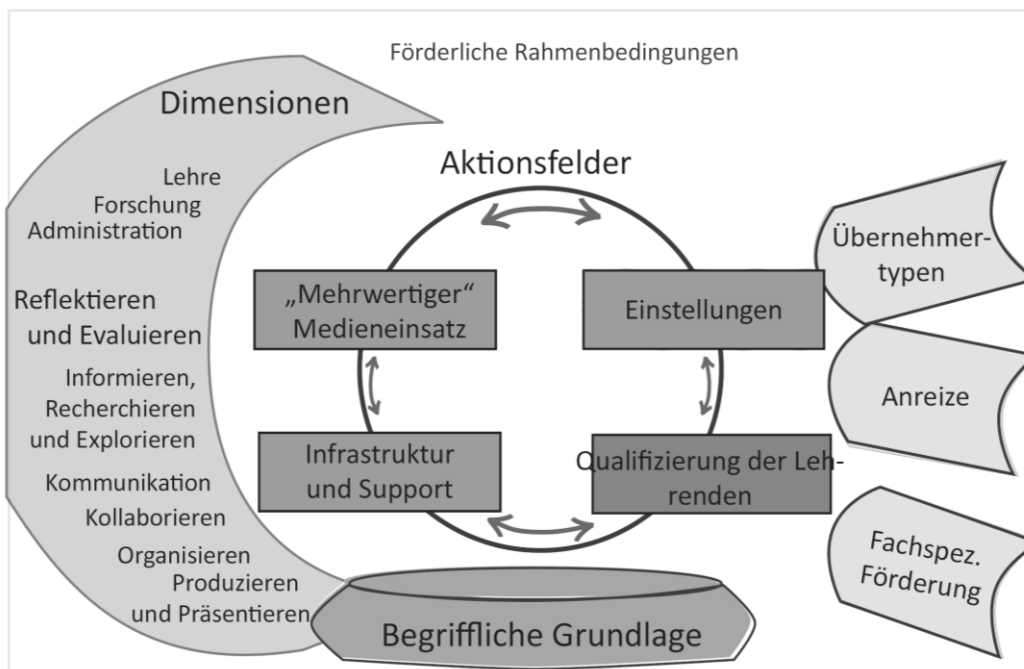


Abb. 11: Rahmenbedingungen zur Förderung akademischer Medienkompetenz Hochschullehrender (eigene Darstellung).

²³ Vgl. Kapitel 2.2.3.

²⁴ Vgl. ebd.

- Einstellungen (Organisation, Fachkultur, Lehrende, Anreize)
- Infrastruktur und Support (technische Bereitstellung, Beratungsangebot/-infrastruktur für die Lehrenden, Verfügung über Ressourcen)
- „Mehrwertiger“ Medieneinsatz (erhöhter Einsatz von Medien in der Lehre, Qualitätssteigerung)
- Qualifizierung der Lehrenden (technische Anwendungsfähigkeit, mediendidaktische Qualifizierung, disziplinspezifische Qualifizierung, kritisch-reflexive Grundhaltung)

Neben einer mehrdimensionalen Ausrichtung von Förderkonzepten ist nach den ExpertInnen die Einstellung der verschiedenen Ebenen der Organisation, der Fachkulturen und auf individueller Ebene der einzelnen Lehrenden ausschlaggebend für das Gelingen eines Vorhabens und gleichzeitig auch die größte Hürde bei bestehenden Förderprojekten. Dies lässt sich mit den Darstellungen in der Literatur verbinden. Auch hier trägt die sich wandelnde Rolle der Lehrenden und somit deren Einstellung und Innovationsbereitschaft eine tragende Rolle. Dementsprechend müssen bei der Förderung akademischer Medienkompetenz auch die verschiedenen Typen an Lehrenden in ihrer Bereitschaft mitbedacht werden, sich an den Innovationen zu beteiligen in Anlehnung an eine mögliche Typologie, wie auch Hagner und Schneebeck (2001) oder Fischer (2012) sie entwickelt haben.²⁵ In der Praxis sollten demnach Projekte konzipiert werden, welche die Bedürfnisse der einzelnen Übernehmertypen einbeziehen. Dabei wird deutlich, dass ein obligatorisch mitzudenkender Aspekt und Faktor für das Gelingen von Fördermaßnahmen die Lehrenden selbst sind, weshalb ein Anreizmodell, wie es bei den ExpertInnen anklingt und auch Getto (2013) es zur Förderung von hochschulübergreifendem E-Learning vorschlägt, unumgänglich wird. Leistungsmotiv und auch das starke Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Freiheit im Handeln auf Seiten der Organisationsmitglieder, hier Lehrende, sollten mittels Anreizsystemen bei Förderkonzepten einbezogen werden. Damit sind sowohl Empfehlungen der ExpertInnen zu Zielvereinbarungen gemeint wie auch die literaturbasierten Empfehlungen zur Anrechnung des (Mehr-)Aufwands für die Planung, Umsetzung und Betreuung von E-Learning-Veranstaltungen und die Vergütung des Mehraufwandes oder aber durch Anreize mittels Sichtbarmachung in der Scientific Community durch öffentlichkeitswirksame Bereicherung und Aufmerksamkeitslenkung (Getto 2013).²⁶

Die konkrete Ausgestaltung von Qualifizierungsangeboten sollte die aufgeführten möglichen Dimensionen akademischer Medienkompetenz einbeziehen und die technische Anwendungsfähigkeit zum Inhalt haben, aber auch mediendidaktische Qualifizierungen. Dabei gilt es, stets die kritisch-reflexive Grundhaltung im Blick zu haben und als Querschnittsaufgabe innerhalb der Qualifizierungsprozesse wahrzunehmen. Von den ExpertInnen betont und als große Leerstelle in den untersuchten Vorhaben identifiziert, ist in der praktischen Umsetzung insbesondere die fachspezifische Förderung voranzutreiben. Als Format der Qualifizierung lässt sich dabei nicht ein allgemeingültiges festlegen, wobei insbesondere handlungspraktischen Ansätzen der Qualifikation Vorzug gegeben werden sollte. Darüber hinaus lassen sich jedoch auch Formen des kollegialen Coachings oder Formate des Mentoring einbinden.

²⁵ Vgl. Kapitel 2.2.4.

²⁶ Vgl. Kapitel 2.2.5.

5 FAZIT

Die vorliegende Abschlussarbeit diente der Beantwortung der Forschungsfrage, wie akademische Medienkompetenz Hochschullehrender zu fördern sei.

In der theoretischen Auseinandersetzung wurde die Relevanz des „Digital Turn“ von Hochschulen hervorgehoben und durch die theoretische Rahmung zur Digitalisierung Nutzungspraktiken in der Lehre und Konzepte der Förderung inhaltlich zugänglich gemacht. Die Auseinandersetzung mit den Begriffen von Kompetenz, Medienkompetenz und akademischer Medienkompetenz ermöglichte im Hinblick auf Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit mögliche Dimensionen akademischer Medienkompetenz zu benennen und dabei insbesondere die kritisch-reflexive Dimension als bedeutend sowie eine notwendige Spezifizierung von Medienkompetenz im Kontext Hochschule herauszustellen.

Die methodische Bearbeitung der Fragestellung wurde mittels zweigeteilter Untersuchung durchgeführt, um so zunächst zu Einschätzungen von ExpertInnen zu gelangen, die sowohl derzeitige Defizite und Bedarfe in der Förderung akademischer Medienkompetenz Hochschullehrender beinhalten, als auch mögliche Hürden und Hemmnisse und schlussendliche Empfehlungen zur Förderung herausstellen. Diese Fragen konnten mithilfe der qualitativen inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse beantwortet werden. Eine kategoriebasierte Auswertung brachte insbesondere den Handlungsbedarf auf dem Feld der Lehrenden hervor. Die Ergebnisse betonen zudem die hohe Relevanz einer kritisch-reflexiven Dimension innerhalb von akademischer Medienkompetenz und eine nötige disziplinspezifische Förderung. Die Ergebnisse wurden denen einer zweiten Untersuchung gegenübergestellt, die einen Überblick derzeitiger Typen an Fördervorhaben zur akademischen Medienkompetenz geben. So wurde eine Bewertung zwischen getätigtem Förderangebot und der identifizierten Förderbedingen der ExpertInnen möglich.

In der Betrachtung von Literatur und Forschung fällt auf, dass dem Konstrukt der Medienkompetenz relativ viel Platz in gesellschaftlichen wie auch forschungsbezogenen Kontexten gegeben wird, der Kontext der Hochschule dabei jedoch weitestgehend unberührt und unspezifisch auf konzeptioneller Ebene bleibt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen des methodischen Teils der Abschlussarbeit, die einerseits eine nötige begriffliche Klärung von Medienkompetenz im Kontext Hochschule herausstellen, darüber hinaus die Erkenntnis der Hochschulen bemängeln. Auch die Bandbreite der Fördervorhaben weist keine konkrete Nennung von Medienkompetenz im Hochschulkontext auf und ein Großteil der Vorhaben fokussiert eine nicht ganzheitliche Förderung auf der Ebene von Infrastruktur und Support. Dennoch lassen sich einige Vorhaben finden, die einem mehrdimensionalen Förderansatz entsprechen, dabei jedoch stets die von den ExpertInnen gestellte kritisch-reflexive Grundhaltung außer Acht lassen.

Die Gegenüberstellung von ExpertInneneinschätzungen und Bandbreite der aktuellen Förderungen anhand des „Qualitätspakts Lehre“ ließen das abschließende Ziel der Abschlussarbeit, von der Darstellung förderlicher Rahmenbedingung und Implikationen für die Praxis, erreichen. Diese könnte in einer weitergehenden Auseinandersetzung mit der Fragestellung als Grundlage u.a. für eine praxisbezogene Konzeptentwicklung zur Förderung akademischer Medienkompetenz Hochschullehrender dienen, um so die Medienkompetenz im Kontext Hochschule wahrscheinlicher zu machen und damit auch eine Grundlage für den Medienkompetenzerwerb von Studierenden zu schaffen.

Offen bleibt jedoch nach diesen Ausführungen, wie das Gelingen der Förderung akademischer Medienkompetenz überprüfbar wird. So ist denkbar, dass auch eine Auseinandersetzung mit Methoden der Erfassung und einer Entwicklung eines Instruments der Erfassung von Medienkompetenz dienlich ist

für die generelle Zielsetzung einer ausdifferenzierten und flächendeckenden Medienkompetenz aller Hochschulangehörigen. Auf diese Weise können sich deutsche Hochschulen aktuellen Herausforderungen stellen und sowohl Studierenden als auch Hochschullehrenden einen Zuwachs an Qualität in Studium und Lehre bieten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Allen, E. & Seaman, J. (2014). *Grade change - tracking online education in the United States*. Oakland, CA: Babson Survey Research Group. Online verfügbar unter: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Ally, M. (2009). *Mobile learning - Transforming the delivery of education and training*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Arke, E. & Primack, B. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational media international*, 46(1), 53-65.
- Arnold, P., Prey, G. & Wortmann, D. (2015). Digitalisierung von Hochschulbildung: E-Learning Strategie(n) noch up to date? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10 (2), 51-69.
- Assenmacher, K.-H. (2006). Das „Hennefer Medienkompetenz Modell HMkM“. *Computer + Unterricht*, 16(63), 32-33.
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme. In Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (S. 15-22). Bonn: Deutscher Bundestag.
- Aufenanger, S. (2000). Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. *medien praktisch*, 24 (93), 4-8.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert & M. Neubrand (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgartner, P., Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2002). Evaluierung von Lernmanagement-Systemen (LMS): Theorie – Durchführung – Ergebnisse. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Behnke, C. & Meuser, M. (1999). *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Behrendt, E. (2005). E-Learning an Hochschulen: Keine Chance. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*, (E-Learning in Wissenschaft und Praxis, Bd. 1) (S. 529-540). München: Oldenbourg.
- Bergman, M. & Coxon, A. P. (2005). The Quality in Qualitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Online verfügbar unter:

- <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/457> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Bett, K., Wedekind, J. & Zentel, P. (2004). *Medienkompetenz für die Hochschullehre*. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). *Förderprogramm Neue Medien in der Bildung: Auditempfehlungen zum Förderbereich „Neue Medien in der beruflichen Bildung“*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015a). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ - Wettbewerb Offene Hochschulen*. Online verfügbar unter: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulenbmbf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015b). *Qualitätspakt Lehre*. Online verfügbar unter <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/index.php> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, C. (2002). Qualifizierung zum eProf? Medienkompetenz und Qualifizierungsstrategien für Hochschullehrende. In G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Hrsg.), *Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S. 29-39). Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: http://www.bremer.cx/paper15/paper_bremer_gmw2002.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Brown, T. (2004). The role of m-learning in the future of e-learning in Africa. In D. Murphy, R. Carr, J. Taylor & W. Tatmeng (Eds.), *Distance education and technology: issues and practice* (S. 197–216). Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.
- Chang, C. S., Liu, E. Z., Lee, C. Y., Chen, N. S., Hu, D. C. & Lin, C. H. (2011). *Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLSS) for elementary school students*. Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(2), 63-71.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Dahlstrom, E., Brooks, D. C. & Bichsel, J. (2014). *The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives*. Research report. Louisville, CO: ECAR. Online verfügbar unter: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers1414.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Dale, A., Arber, S. & Procter, M. (1988). *Doing Secondary Analysis*. London: Unwin Hyman.
- Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0*. Online verfügbar unter: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Ebner, M. (2007). *E-Learning 2.0 = e-Learning 1.0 + Web 2.0? The Second International Conference on Availability, Reliability and Security* (S. 1235–1239). ARES: IEEE.
- Edinger, E.-C., J., Klammer & van der Vlies, S. (2013). *Lehren und lernen mit Wiki, Facebook, Twitter und Co.? Education permanente, 2., 13-15*. Online verfügbar unter: <http://blogs.fhnw.ch/SMinLehre/files/2013/06/EDINGER-KLAMMER-VANDERVLIES-2013-Social-Media.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].

- Erpenbeck, J. (2013). *Kompetenzorientierung ist die Rückkehr zum Humboldtschen Bildungsideal: Projekt nexus - Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre der Hochschulrektorenkonferenz*. Online verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/hrk-nexus-newsletter/nexus-newsletter-32013/#c11411> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3, 3-15. Online verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/187> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Fidler, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding New Media*. Thousand Oaks (USA): SAGE Publications.
- Fischer, H. (2012). *E-Learning im Lehralltag: Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, H. & Köhler, T. (2010). Entdecker vs. Bewahrer: Herleitung eines Handlungsrahmens für die zielgruppenspezifische Gestaltung von Change-Management-Strategien bei der Einführung von E-Learning-Innovationen in Hochschulen. In S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler-Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (S. 199-209). Münster: Waxmann.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Gapski, H. (2006). Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In H. Gapski (Hrsg.), *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*, (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen), 3 (S. 13-28). Düsseldorf: kopaed.
- Gapski, H. & Gräßer, L. (2007). Medienkompetenz im Web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive. In L. Gräßer & M. Pohlschmidt P. (Hrsg.), *Praxis Web 2.0. Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz*, (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen), 7 (S. 11-34). München: kopaed.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Getto, B. (2013). *Anreize für E-Learning: Eine Untersuchung zur nachhaltigen Verankerung von Lerninnovationen an Hochschulen*. Glückstadt: Hülsbusch.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Grafe, S. (2011). `Media Literacy` und `Media (Literacy) Education` in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 59-80). München: kopaed.
- Gräsel, C. (2000). *Ökologische Kompetenz: Analyse und Förderung*. Habilitationsschrift: LMU München.

- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160-200). Weinheim: Juventa.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz - Theoretische und empirische Perspektive auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. (Bd. 1 und 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fernuniversität Hagen (2014). *Entwicklung der Studierenden gesamt in den Wintersemestern - Diagramm*. Online verfügbar unter: http://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/open_m/studstat/global/einflussfaktoren_2_auf_1.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Hagner, P. R. (2001). *Interesting practices and best systems in faculty engagement and support: Final Report*. University of Hartford: Online verfügbar unter: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NLI0017.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Hagner, P. R. & Schneebeck, C. A. (2001). *Engaging the Faculty*. Online verfügbar unter: http://media.wiley.com/product_data/excerpt/30/07879501/0787950130.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Handke, J. (2012). *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre - Eine Anleitung*. München: Oldenbourg.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013). Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.): *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 208-222). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Knust, M. (2009). *Continuing Higher Education and Lifelong Learning: An international comparative study on structures, organisation and provisions*. Heidelberg: Springer.
- Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *Das Hochschulwesen*, 62(3), 74–80.
- Hartmann, F. (2003). Der rosarote Panther lebt. In S. Münker, A. Roesler & M. Sandbothe (Hrsg.), *Medienphilosophie: Beiträge zur Klärung eines Begriffs* (S. 135-171). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Haug, S. & Wedekind, J. (2009). „Adresse nicht gefunden“ – auf den digitalen Spuren der e-teaching-Förderprojekte. In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thillosen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs* (S. 19-37). Münster: Waxmann.
- Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data*. London: Sage.
- Henning, P. (2015). eLearning 2015. Stand der Technik und neueste Trends. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 132-143.
- Herzig, B. (2001). Medienerziehung und informatische Bildung - Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In B. Herzig (Hrsg.), *Medien machen Schule: Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zu Medienbildung* (S. 129-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS) (2015). *E-Learning - Digitale Medien in der Hochschullehre*. Online verfügbar unter: http://www.his-he.de/presse/material/entwicklung/flyer_his-he_e-learning.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2015a). Online verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/%C3%BCber-uns/das-hochschulforum> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2015b). *Diskussionspapier: 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung. Zur Halbzeitkonferenz des Hochschulforums Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 14, September 2015*. Essen: Edition Stifterverband. Online verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2014_Diskussionspapier.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014). *Potenziale und Probleme von MOOCs: Eine Einordnung im Kontext der digitalen Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2014*. Online verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/2014-07-17_Endversion_MOOCs.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Jadin, T. & Zöserl, E. (2009). Informelles Lernen mit Web-2.0-Medien. *Bildungsforschung* 6(1), 41-61.
- Jarren, O. & Wassner, C. (2009). Medienkompetenz - Begriffsanalyse und Modell: Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. *merz. Medien und Erziehung*, 53(3), 46-51.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: The MIT Press. Online verfügbar unter: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Jörrisen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaltenbeck, J. (2009). Hochschule online - Online Lehren und Lernen in der Hochschule. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 367-388). München: Oldenbourg.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keil, R., Kerres, M. & Schulmeister, R. (2007). *eUniversity - Update Bologna*. Münster: Waxmann.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.
- Kleimann, B. (2008). Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen – Szenarien – Modellrechnungen. *HIS: Forum Hochschule*, 6/2008, Online verfügbar unter: http://www.his-he.de/pdf/pub_fh/fh-200806.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].

- Kleimann, B. & Wannemacher, K. (2005). E-Learning-Strategien deutscher Universitäten: Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis. *HIS Kurzinformation* 5/2005, Hannover: HIS. Online verfügbar unter: <http://www.his.de/pdf/Kib/kib200504.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Klieme, E. & Hartig J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 129-146.
- Klingemann, H. D. & Mochmann, E. (1975). Sekundäranalyse. In J. v. Koolwijk & M. Wieken-Mayser (Hrsg.), *Techniken der Empirischen Sozialforschung: ein Lehrbuch in 8 Bänden* (S. 178-194). München: Oldenbourg.
- Köller, M. (2009). *Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen: ein triangulativer Forschungsansatz* (Berufliche Bildung im Wandel; Bd. 12). Frankfurt a. M.: Lang.
- Krcmar, H. (2005). *Informationsmanagement*. Berlin: Springer.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25-49). München: kopaed.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marotzki, W. (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung: Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder* (S. 63-74). Bielefeld: wbw Bertelsmann.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. v. Gross & K. U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100-109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mauthner, N. S., Parry, O. & Backett-Milburn, K. (1998). The data are out there, or are they? Implications for archiving and revisiting qualitative data. *Sociology*, 32(4), 733-745.
- Mayrberger, K. & Kumar, S. (2014). Mediendidaktik und Educational Technology. Zwei Perspektiven auf die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*, (Medien in der Wissenschaft, 67) (S. 44-55). Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10092/pdf/Lernraeume_gestalten_2014_Mayrberger_Kumar_Mediendidaktik_und_Educational_Technology.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mrey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Medjedović, I. & Witzel, A. (2010). *Wiederverwendung qualitativer Daten: Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 57-58). Opladen: Budrich.
- Mürner, B. & Polexe, L. (2014). Digitale Medien im Wandel der Bildungskultur - neues Lernen als Chance. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(3), 21-38.
- Nake, F. (1993). *Die erträgliche Leichtigkeit der Zeichen: Ästhetik, Semiotik, Informatik; zweites Symposium Interface*. Baden-Baden: Agis.
- Nake, F. & Grabowski, S. (2007). Abstarktion, System, Design: Prinzipien von Bildung, aus informatischer Sicht. In M. Kerres, W. Slesnik & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 300-314). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nedwek, B. (1999). Information Technology and Changing Roles in the Academy. In J. Brennen, J. Fredrowitz, M. Huber & T. S. (Eds.), *What Kind of University?* (S. 171-192). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Pechtl, H. (1991). *Innovatoren und Imitatoren im Adoptionsprozess von technischen Neuerungen*. Passau: Josef Eul.
- Peters, O. (2000). Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In W. Marotzki, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Zum Bildungswert des Internet* (S. 158-188). Opladen: Leske + Budrich.
- Pietraß, M. (2005). Für alle alles Wissen jederzeit ... Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in der Wissensgesellschaft und Bildungspraxis* (S. 39-50). München: kopaed.
- Pietraß, M. (2011). Medienkompetenz oder Medienbildung? Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 121-136). München: kopaed.
- Pohl, A. (1996). *Leapfrogging bei technologischen Innovationen: Ein Erklärungsansatz auf Basis der Theorie des wahrgenommenen Risikos*. Wiesloch: Gabler.
- Pöyskö, A. (2011). *Ihren Medienführerschein, bitte! Oder: ist Medienkompetenz messbar?* Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 3, 1-5.
- Reinmann, G. (2005). Lernort Universität? E-Learning im Schnittfeld von Strategie und Kultur (Arbeitsbericht Nr. 10). *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Online verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/160/279> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Reinmann, G. (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Online verfügbar unter: <http://bimsev.de/> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Reinmann, G., Hartung, S. & Florian, A. (2014). Akademische Medienkompetenz im Schnittfeld von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär) (S. 319-332). München: kopaed.

- Rogers, E. (1995). *Diffusion of Information*. New York: Free Press.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovation*. New York: Free Press.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2 . Hannover: Schroedel.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. & Patel, D. (2000). *The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning*. London: Kogan Press.
- Schelhowe, H. (2005). Medienpädagogik und Informatik: Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung der Rolle Digitaler Medien in Bildungsprozessen. *MedienPädagogik*, 2.
- Schelhowe, H. (2007a). „Interaktion“ und Interaktivität: Aufforderung zu einer technologiebewussten Medienpädagogik. In M. Kerres, W. Sesnik & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 144-160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelhowe, H. (2007b). *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien*. Münster: Waxmann.
- Schelhowe, H., Grafe, S., Herzig, B., Koubek, J., Niesyto, H., vom Berg, A., ... Schäfer, M. (2009). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur: Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung*. Online verfügbar unter: http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Schiefner-Rohs, M. (2012). Kritische Informations- und Medienkompetenz im Spannungsfeld zwischen Hochschul- und Disziplinenkultur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 16-27.
- Schmidt, J. (2006). Social Software – Onlinegestütztes Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 37-46.
- Schmidt, J. (2008). Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen. In A. Zerfaß, M. Welker & J. Schmidt (Hrsg.), *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Band 1: Grundlagen und Methoden - Von der Gesellschaft zum Individuum* (S. 18-40). Köln: Herbert von Halem.
- Schmidt, J., Lampert, C. & Schwinge, C. (2010). Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8 – Medienkompetenz und Web 2.0*. (S. 255-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 53 (5). Online verfügbar unter https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/schorb_gebildet/schorb_gebildet.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Schott, F. (1991). Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 195-217.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635> [letzter Zugriff am 15.11.2015].

- Schulmeister, R. (2002). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie - Didaktik - Design*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2005). Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation. In R. Keil-Slawik & M. Kerres (Hrsg.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter* (S. 215-234). Münster: Waxmann.
- Sesnik, W. (2004). *In-formatio: die Einbildung des Computers: Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. Münster: LIT.
- Sesnik, W. (2007). Bildung und Medium. In M. Kerres, W. Sesnik & H. Moser. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 74-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesnik, W. (2011). Kompetenz in Technik. In M. Mühlhäuser & W. K. Sesnik (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen* (S. 439-466). Münster: Waxmann.
- Seufert, S. & Euler, D. (2003). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Arbeitsbericht 1*. St. Gallen: Universität St. Gallen. Online verfügbar unter: <http://www.scil.unisg.ch/~media/internet/content/dateien/instituteundcenters/iwp-scil/arbeitsberichte/scilab-01.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Seufert, S. & Euler, D. (2004). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Ergebnisse einer Delphi-Studie- SCIL-Arbeitsbericht 2*. St. Gallen: Universität St. Gallen. Online verfügbar unter: <http://www.scil.unisg.ch/~media/internet/content/dateien/instituteundcenters/iwp-scil/arbeitsberichte/scilab-02.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Siemens, G. (2005). *Connectivismus: A Learning Theory for the Digital Age*. Online verfügbar unter: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spanhel, D. (2010). Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/2009). *merz. Medien und Erziehung*, 54(1), 49-54.
- Spanhel, D. (2011). Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik: Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In H. Moser, P. Grell & H. H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 95-120). München: kopaed.
- Stewart, D. W. & Kamins, M. A. (1993). *Secondary research: information sources and methods*. Newbury Park: Sage.
- Stöter, J. (2015). IDEAL Case Study - Germany. In C. Holmberg & A. Owusu-Boampong, *IDEAL - Impact of Distance Education on Adult Learning. Distance Education in European higher education - the potential. Report 3 (of 3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning) project*. (S. 88-114). Online verfügbar unter: https://idealprojectblog.files.wordpress.com/2015/07/ideal_germany-case-study2.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O. & Prümmer, C. v. (2014). From the Back Door into the Mainstream: The Characteristics of Lifelong Learners. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Online distance education: Towards a research agenda* (S. 421–458). Edmonton, AB: AU Press.

- Straub, E. T. (2009). Understanding Technology Adoption: Theory and Future Directions for Informal Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649.
- Ströhl, A. (2014). *Medientheorien kompakt*. Konstanz, München: UVK.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2013). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Taraghi, B., Ebner, M. & Schön, S. (2013). Systeme im Einsatz. WBT, LMS, E-Portfolio-Systeme, PLE und andere. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online verfügbar unter: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/137/90> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, 64–80.
- Treumann, K., Arens, M. & Ganguin, S. (2010). Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik - Medienkompetenz und Web 2.0* (Bd.8) (S. 163-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treumann, K., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K. & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Treumann, K., Meister, D., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, ... Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz*. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (1998). Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. *Pädagogische Rundschau* 52(6), 693-709. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1482/pdf/Entwicklung_Medienkompetenz_D_A.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Tulodziecki, G. (2010). Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz. Medien und Erziehung*, 54(3),24-35.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) (2015). *vhb in Zahlen Studienjahr 2014/2015*. Online verfügbar unter: <http://www.vhb.org/fileadmin/download/statistikflyer.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Wagner, U. (2013). Das Medienhandeln von Jugendlichen in Sozialen Netzwerkdiensten. In U. Wagner & N. Brüggem (Hrsg.), *Teilen, vernetzen, liken: Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web* (BLM Schriftenreihe Bd. 101) (S. 13-31). Baden-Baden: Nomos.
- Wedekind, J. (2009). „Akademische Medienkompetenz“: *Schriftfassung der Virtuellen Ringvorlesung e-teaching.org vom 19.01.2009*. Online verfügbar unter: http://www.e-teaching.org/projekt/organisation/personalentwicklung/medienkompetenz/Medienkompetenz_JW.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].

- Wedekind, J. (2008). Medienkompetenz für (Hochschul-)Lehrende. *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, 3(2), 24-37.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. Hersh Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre*. Online verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Zawacki-Richter, O. (2004). *Support im Online Studium - Die Entstehung eines neuen pädagogischen Aktivitätsfeldes*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Zawacki-Richter, O. (2013). Geschichte des Fernunterrichts: Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online verfügbar unter: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/54> [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Zawacki-Richter, O. (2013). *Instructional Design: Planung, Gestaltung und Evaluation von E-Learning*. (Studienunterlagen im Berufsbegleitenden internetgestützten Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA)). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Zawacki-Richter, O., (2015). Zur Mediennutzung im Studium – unter besonderer Berücksichtigung heterogener Studierender. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (3), 527-549.
- Zawacki-Richter, O. & Bedenlier, S. (2015). Zur Rolle und Bedeutung von digitalen Medien in Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen. In Hochschulforum Digitalisierung (HFD), *Arbeitspapier Nr. 12*. September 2015. Essen: Edition Stifterverband. Online verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2012_Zur%20Rolle%20und%20Bedeutung%20von%20digitalen%20Medien%20in%20Internationalisierungsstrategien.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2015].
- Zawacki-Richter, O., Ehrenspeck-Kolasa, Y., Krause, U., Heidkamp, B. & Stöter, J. (2015). *Zur Konzeption akademischer Medienkompetenz - Ergebnisse einer Expertenbefragung* (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Zorn, I. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In H. Moser, P. Grell, H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 175-210). München: kopaed.
- Zylka, J. (2013). *Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung: Entwicklung eines Wissenstests zu informationstechnischem Wissen von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.

Wiebke Ammen, M.A.



Wiebke Ammen absolvierte ihr Masterstudium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie schloss das Studium mit der vorliegenden Abschlussarbeit im Frühjahr 2016 ab.

Derzeit ist sie beim „Institut für Ökonomische Bildung“, einem An-Institut der C.v.O. Universität im Bereich der Energiebildung mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik tätig.

Email: wiebke.ammen@uni-oldenburg.de / wiebke.ammen.ol@gmail.com

Webseite: https://www.xing.com/profile/Wiebke_Ammen

Impressum

Zeitschrift: Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement

Herausgeber: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L

Redaktion: Uda Lübben

Layout: Uda Lübben

ISSN: 2199-0239

Zitation dieses Artikels

Ammen, Wiebke (2016): Akademische Medienkompetenz von Hochschullehrenden, *Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*, 01/2016, Oldenburg.

URL: <http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/60>

Hinweis OpenAccess

Die Herausgebenden unterstützen Open Access. Alle in ihrer Zeitschrift veröffentlichten Inhalte werden den Nutzenden in digitaler Form frei zur Verfügung gestellt. Dies dient den Zwecken der elektronischen Speicherung und Verbreitung in elektronischen Datenbanken, wissenschaftlichen Onlineangeboten sowie über Suchmaschinen, zur Verfügbarmachung für die Öffentlichkeit zum individuellen Abruf, zur Wiedergabe auf dem Bildschirm und zum Ausdruck beim Nutzenden.