





---

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht  
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler,  
Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

## **Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Dozierender in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden**

**Ergebnisse des Forschungsprojekts DiKoLA der  
Professur für Medienpädagogik und der Professur für  
Bildungstechnologie an der TU Dresden**

Juliane Tolle<sup>1</sup> , Mariane Liebold<sup>2</sup> , Christine Dallmann<sup>2</sup> ,  
Verena Odrig<sup>2</sup> und Nadine Schaarschmidt<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>2</sup> Technische Universität Dresden

### **Zusammenfassung**

*Mediatisierungsprozesse, die stetig voranschreiten, werden Lehrpersonen immer wieder vor neue medienpädagogische und -didaktische Herausforderungen stellen. Deshalb sollten medienpädagogische und -didaktische Inhalte in die Lehramtsausbildung integriert werden, um Medienbildung umfassend zu fördern und angehende Lehrkräfte entsprechend auf den Schulalltag vorzubereiten. Zentral ist dabei der Kompetenzerwerb von Studierenden in der Hochschullehre, der angehenden Lehrpersonen zukünftig ermöglichen soll, die Medienbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Gleichzeitig müssen Hochschullehrende selbst über diese Medienbildung einschliesslich digitalisierungsbezogener Kom-*

petenzen verfügen. Der folgende Beitrag befasst sich mit diesem Zusammenhang am Beispiel der Technischen Universität Dresden. Hier soll das Forschungsprojekt «DiKoLA – Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Hochschuldozent:innen in den Lehramtsstudiengängen» vorgestellt werden. Auf Grundlage vorangegangener Projekte der Professur für Medienpädagogik und der Professur für Bildungstechnologie an der TU Dresden zum Thema Medienbildung im Lehramt wurde ein Kompetenzrahmen entwickelt, welcher digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Hochschullehrenden in Lehramtsstudiengängen adressiert. Weiterhin wurde die Lehrpraxis von Hochschuldozierenden hinsichtlich medienpädagogischer und mediendidaktischer Themen untersucht. Im Anschluss daran wurden Weiterbildungsangebote in Bezug auf den Kompetenzrahmen analysiert. Das Projekt sowie wesentliche Ergebnisse sollen im Rahmen des Beitrags vorgestellt werden. Die Befragung von Lehrenden an der TU Dresden im Rahmen des Projekts DiKoLA (Laufzeit: 01.07.2019 bis 31.12.2020) erfolgte in Kooperation der genannten Professuren mit der Professur für Didaktik der Informatik der TU Dresden.

## **Digitalisation-Related Competences of University Lecturers in Teacher Training Courses at the TU Dresden**

### **Abstract**

*Mediatisation processes, which are constantly progressing, will always pose challenges for teachers with new media pedagogical and media didactical challenges. Therefore, media pedagogical and media didactic contents should be integrated into the curricula of degree programmes leading to teacher accreditation in order to comprehensively promote media education and prepare future teachers for everyday school life. The acquisition of competences by students in university teaching is of particular importance to enable prospective teachers to promote the media education of their students. At the same time, university teachers themselves need to embody this media literacy, including digitalisation-related competences. The following article deals with this interrelationship using the example of the Technische Universität Dresden. In this context, the research project «DiKoLA – Digitalisation-related Competences of University Lecturers in*

*Teacher Training Courses» will be presented. Based on previous projects on the topic of media education in the teaching profession, a competence framework was developed which addresses digitalisation-related competences of university lecturers in teaching degree programmes. Furthermore, the teaching practice of university lecturers was examined regarding media pedagogy and media didactics. Subsequently, further education offers were analysed in relation to the competence framework. The project and its main results will be depicted in this article. The DiKoLA project (01.07.2019 to 31.12.2020) was realised by the Chair of Educational Technology and the Chair of Media Education at the TU Dresden. The survey of lecturers at the TU Dresden was carried out in cooperation with the Chair for Didactics of Computer Science at the TU Dresden.*

## **1. Einleitung**

Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu fördern, rückt weiterhin in den Fokus, nicht zuletzt durch pandemiebedingtes Distanzlernen. Seit dem Frühjahr 2020 zeigte sich dadurch im Bildungsbereich einmal mehr, wie wichtig medienkompetentes und vor allem mediendidaktisches Handeln im pädagogischen Alltag ist. Im Zusammenhang mit Digitalisierung ist dabei auch von «digitalisierungsbezogenen Kompetenzen» die Rede. Dadurch ergeben sich Herausforderungen für die schulische Bildung und unmittelbar auch für die Hochschullehre. Um es Lehramtsstudierenden zu ermöglichen, als künftige Lehrkräfte eine umfassende Medienbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern, muss zunächst deren Medienpädagogische Kompetenz (Blömeke 2000) gefördert werden. Entsprechend sollten Dozierende in Lehramtsstudiengängen selbst über eine umfassende Medienpädagogische Kompetenz verfügen, die heute insbesondere Inhalte bezüglich Digitalisierungsprozesse einschließt. Damit sind sowohl mediendidaktische als auch medienpädagogische Inhalte sowie methodisch-didaktische Fragen und Herausforderungen verbunden. Das Projekt *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Hochschuldozent:innen in den Lehramtsstudiengängen – DiKoLA* befasste sich mit diesen Aufgaben.

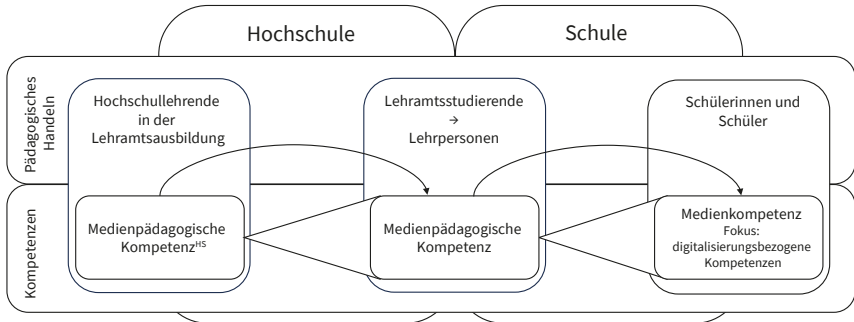
Der vorliegende Beitrag thematisiert, was dies inhaltlich bedeutet und inwiefern auf vorhandene Modelle und Konzepte hinsichtlich digitalisierungsbezogener Kompetenzen<sup>1</sup> Hochschuldozierender zurückgegriffen werden kann. Dazu werden zunächst die Ziele des Projekts DiKoLA vorgestellt sowie die Zielgruppen im Bildungsprozess im Zusammenhang verortet. Kapitel 3 befasst sich mit einer zusammenfassenden Erläuterung des im Projekt erstellten Kompetenzrahmens für Hochschuldozierende, welcher auf bereits bestehende Konzepte zurückgreift. Neben der Entwicklung eines Kompetenzrahmens galt es, die diesbezügliche Lehrpraxis an der TU Dresden zu untersuchen und deren Ist-Zustand zu erfassen. Die Erhebung erfolgte per Selbsteinschätzung durch die Dozierenden, die Lehrveranstaltungen für Studierende im Lehramt anbieten. Einige Ergebnisse der Befragung werden in Kapitel 4 vorgestellt. In Kapitel 5 werden die Weiterbildungsangebote für Hochschuldozierende sachsenweit betrachtet und mit den digitalisierungsbezogenen Kompetenzen des Kompetenzrahmens verglichen. Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

## **2. Ziele und Zielgruppenverortung**

Im Projekt DiKoLA wurden insgesamt drei Ziele verfolgt: Das erste Ziel umfasste die Erstellung eines Kompetenzrahmens unter Einbezug relevanter Vorarbeiten bei Integration inhaltlicher und didaktischer Dimensionen (vgl. Schaarschmidt et al. 2020). Zweites Ziel war es, die Lehrpraxis Hochschullehrender in der Lehramtsausbildung an der TU Dresden, bezogen auf die Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen, zu erheben. Daneben galt es ausserdem, Weiterbildungsangebote in Sachsen in den Blick zu nehmen, um diese mit dem zuvor erstellten Kompetenzrahmen abzugleichen und Handlungsbedarfe für Hochschullehrende abzuleiten.

---

1 Hier verstanden als thematische Spezifizierung Medienpädagogischer Kompetenz, vgl. Blömeke 2000.



**Abb. 1:** Zielgruppenverortung, eigene Darstellung.

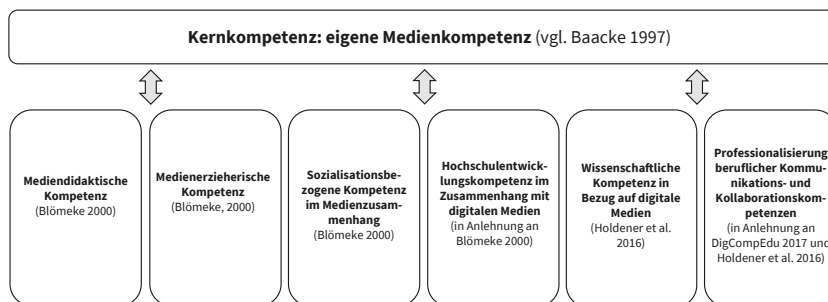
Abbildung 1 zeigt die Zielgruppenverortung aus der Perspektive des Projekts. Hier sehen sich sowohl der Bildungsbereich Schule als auch der Bildungsbereich Hochschule verortet. So umfasst die Institution Schule die Akteurinnen und Akteure der Lehrpersonen sowie die unterrichteten Schülerinnen und Schüler, welche während ihrer Schulzeit weitreichende Medienkompetenz erwerben (KMK 2016). Lehrkräfte (einschliesslich Lehramtsstudierende) müssen zudem über Medienpädagogische Kompetenz (vgl. Blömeke 2000) verfügen, um die Medienkompetenz ihrer (zukünftigen) Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die angehenden Lehrpersonen werden von Dozierenden an Universitäten ausgebildet. Hochschullehrende benötigen daher Medienpädagogische Kompetenz, die sich auf die Hochschullehre bezieht, um wiederum die Medienpädagogische Kompetenz der Studierenden im Bereich Lehramt zu fördern. Das Projekt DiKo-LA bezieht sich auf Hochschullehrende als unmittelbare Zielgruppe (vgl. Schaarschmidt et al. 2020). Die Abbildung verdeutlicht die Komplexität der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen, die sich nicht nur auf einen Bereich auswirken, sondern verschiedene Ebenen mittelbar betreffen.

### 3. Kompetenzrahmen Digitalisierungsbezogener Kompetenzen

Der erste Teil des Projekts widmete sich der Erstellung eines Kompetenzrahmens digitalisierungsbezogener Kompetenzen für Hochschullehrende in der Lehramtsausbildung. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen werden hier als thematisch spezifiziert in Anlehnung an den Medienkompetenzbegriff nach Dieter Baacke (1997) gefasst. Sie schliessen im Sinne Medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Blömeke 2000) darüber hinaus weitere Komponente ein (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 378).

Der Kompetenzrahmen wird in diesem Beitrag zusammenfassend vorgestellt und basiert auf einer bereits veröffentlichten ausführlichen Darstellung (siehe dazu: ebd., 377-384).

Um den Erwerb von Medienkompetenz und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sicherzustellen, bedürfen (angehende) Lehrpersonen sowie Dozierende in der Lehramtsausbildung im Sinne medienpädagogischer Zielsetzungen notwendigerweise eine umfassendere Ausbildung darin (vgl. ebd., 379). Abbildung 2 stellt den konzipierten Kompetenzrahmen in einer verkürzten Variante dar.



**Abb. 2:** Kompetenzrahmen – Kurzfassung, eigene Darstellung.

Zentral ist hierin die *eigene Medienkompetenz*. Sie umfasst unter anderem den Medienkompetenzbegriff nach Dieter Baacke, welcher durch vier Dimensionen gekennzeichnet ist (vgl. Baacke 1997, 98f.): Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.<sup>2</sup> Die Teilaspekte des Begriffs können jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet werden,

2 Zur Erläuterung dieser Begriffe: vgl. Schaarschmidt et al. (2020).

da sie sich gegenseitig bedingen und ineinandergreifen. Dies gilt sowohl für die theoretische Auseinandersetzung als auch für die medienpädagogische Praxis.

Weitere herangezogene Modelle bzw. Konzeptionen neben der Medienkompetenz nach Baacke waren folgende: die SMK-Konzeption «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule» (SMK 2017a, 2017b), Medienpädagogische Kompetenz nach Blömeke (2000) und Tulodziecki (2012), Digital Literacy Framework (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016) und Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) (2017) (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 379). Auf diesen Modellen aufbauend wurde der Kompetenzrahmen digitalisierungsbezogener Kompetenzen für Hochschullehrende in Lehramtsstudiengängen entwickelt (vgl. ebd., 383).

Neben der *eigenen Medienkompetenz*, die im Kompetenzrahmen als wesentliche Voraussetzung und Kernkompetenz für Hochschuldozierende betrachtet wird, gibt es sechs weitere Bereiche (vgl. ebd., 379). Medienkompetenz wird neben den vier Dimensionen nach Baacke auch als «Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien» (Tulodziecki 1997, zit. n. Blömeke 2000, 172) bezeichnet. Die Aspekte *eigener Medienkompetenz* des Kompetenzrahmens werden also zum einen durch die vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke (1997), zum anderen durch die praxisorientierte SMK-Konzeption «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule» (2017a, 2017b) veranschaulicht (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 379f.). Die SMK-Konzeption beinhaltet in Anlehnung an die KMK (2016) sechs Teilbereiche, denen neben den Schülerinnen und Schülern auch Lehrkräfte sowie Dozierende gerecht werden sollten:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicheres Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

In der SMK-Konzeption werden diese sechs Bereiche mit Beispielen unterlegt und beschrieben (vgl. SMK 2017a, 2017b). Sie reichen jedoch nicht aus, um medienpädagogisch den voranschreitenden Prozessen der Digitalisierung und der damit verbundenen Lebensgestaltung gerecht zu werden. Dies betrifft insbesondere den schulischen Bereich sowie künftige Bildungsprozesse (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 380).

Deshalb wurde dem Kompetenzrahmen für Hochschullehrende die Medienpädagogische Kompetenz nach Blömeke (2000) zugrunde gelegt. Die einzelnen Dimensionen und Bereiche (vgl. Abbildung 2) aus verschiedenen bestehenden Modellen stehen dabei nicht in Widerspruch zu etablierten Modellen (Schaarschmidt u. a. 2020; Sektion Medienpädagogik 2017; Tulodziecki 2017). Die Übergänge zwischen den Teilbereichen sind fließend und die Trennung erfolgt nur auf theoretischer Ebene; einzelne Bereiche und Unterdimensionen digitalisierungsbezogener Kompetenzen finden sich zudem in verschiedenen Kategorien wieder (vgl. ebd.).

In Abbildung 1 wurde bereits die Komplexität der Zielgruppe(n) verdeutlicht, weshalb in der lehramtsbezogenen Hochschullehre eine Qualifikation der Dozierenden erforderlich ist, die über die *eigene Medienkompetenz* hinausgeht. Dazu wird die Medienpädagogische Kompetenz nach Blömeke (2000) herangezogen. Diese gliedert sich in:

- Mediendidaktische Kompetenz
- Medienerzieherische Kompetenz
- Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang
- (Hoch)Schulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien.

Diese Bereiche sind damit ebenfalls Bestandteil des von den Autorinnen vorgeschlagenen Kompetenzrahmens (vgl. Abbildung 2).

*Mediendidaktische Kompetenz* beschreibt «die Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung» (Blömeke 2000, 157).<sup>3</sup> Die *medienerzieherische Kompetenz* umfasse die «Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln

---

3 Hierzu gehört beispielsweise der Einsatz von Medien und Informationstechnologien in der Lehre oder die Gestaltung digitaler Lehr- und Lernformen (Schaarschmidt u. a. 2020, 381).



zu können» (ebd., 159).<sup>4</sup> An dieser Stelle gibt es Querverweise zu anderen Modellen (Schaarschmidt u. a. 2020, 381). Die *mediendidaktische Kompetenz* (vgl. Blömeke 2000) lässt sich demnach mit dem Bereich «Digitales Lehren und Lernen» des Digital Literacy Framework (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016) und dem Bereich «Lehren und Lernen mit digitalen Medien» im DigCompEdu (European Commission 2017) vergleichen. Die Modelle des DigCompEdu sowie die SMK-Konzeption «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule» (2017a, 2017b) zeigen ebenfalls medienerzieherische Aspekte nach Blömeke (2000) (Schaarschmidt u. a. 2020, 381). Die *sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang* sowie die *Hochschulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien* in Anlehnung an Blömeke (2000) sind bisher in keinem anderen Modell verortet, sodass diese als weitere Kompetenzbereiche von Bedeutung herangezogen werden (vgl. Schaarschmidt u. a. 2020, 381).

Die *sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang* ist die «Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln» (Blömeke 2000, 162). Die *Hochschulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien* wurde in Anlehnung an die Schulentwicklungskompetenz bei Blömeke (2000) präzisiert als «Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns» (Blömeke 2000, 165). Hierzu zählen

«die Wahrnehmung der Bedeutung von Medien für die Professionalität des Lehrberufs und für die Hochschulentwicklung und [...] die Einbettung und Thematisierung sowohl hochschulspezifischer als auch gesellschaftlicher Transformationsprozesse wie z. B. der Digitalisierung und die entsprechende Mit- und Ausgestaltung der medienpädagogischen Lehre in der Hochschule» (Schaarschmidt u. a. 2020, 382).

Die Angebote hinsichtlich medienpädagogischen Handelns und dessen Verankerung an Hochschulen sowie insbesondere im Lehramt werden bisher eher als Einzelaktivitäten realisiert anstatt als gesamtuniversitäre Aufgabe (vgl. Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 71f.). Ob sich dies durch

---

4 Die Definition zielt auf die Förderung von Medienkompetenz von Lernenden durch die Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich Medien und Informationstechnologien ab (vgl. ebd.).

die pandemiebedingte Umstellung auf die digitale Lehre geändert hat, dürfte von grossem Forschungsinteresse sein. «Eine erfolgreiche digitale Transformation bedarf neben entsprechenden Kompetenzen auf individueller Ebene der Hochschullehrenden ebenso entsprechender Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation» (Schaarschmidt u. a. 2020, 382). Das betrifft bspw. eine «gut ausgebaute digitale Infrastruktur, aber auch kollektiv verinnerlichte Werte, Normen und Einstellungen, die das Verhalten im Umgang mit digitalen Technologien innerhalb von Fachbereichen oder Teams prägen» (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 72).

So wird der Kompetenzrahmen durch die wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien in Anlehnung an Holdener et al. (2016) und die Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen ergänzt (vgl. Schaarschmidt u. a. 2020, 382). Die Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien ist definiert als «Nutzung und Erzeugung von digitalen Daten, Quellen, Beweisen, Untersuchungsmethoden, Publikationen, um wissenschaftliche Ziele zu erreichen» (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 71). Hierunter fallen beispielsweise die Erschliessung und Aneignung von Mitteln digitaler Wissenschaftskommunikation sowie das Einbinden und Nutzen von Open Access, Open und Big Data (vgl. ebd., zit. n. Schaarschmidt u. a. 2020). Im Bereich der Lehrtätigkeit drückt sich dies als Integration digitaler und digitalisierungsbezogener wissenschaftlicher Ergebnisse im Sinne ihrer Verbesserung und Erweiterung aus (ebd., 382).

Der Bereich Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen besteht aus den Kategorien Kommunikation und Kollaboration von Holdener et al. (2016) und *berufliches Engagement* des DigCompEdu (European Commission 2017). Dazu gehören die Fähigkeit zur Nutzung digitaler Kommunikationsmittel sowie die aktiven Teile in sozialen Netzwerken für Lern-, Lehr- und Forschungszwecke (vgl. Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 71). Des Weiteren gehören der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie eine Kommunikation zur Organisation mit Lernenden und Dritten dazu (vgl. Kategorie des *beruflichen Engagements* des DigCompEdu, European Commission, 2017).

Neben der Fokussierung auf Kommunikation und Kollaboration soll hier auch die Fähigkeit zum Tragen kommen, «digitale Technologien zur Verbesserung der Lehre und für die eigene berufliche Weiterbildung zu nutzen bzw. einzusetzen» (European Commission, 2017). Dieser Punkt ist bei Blömeke nicht zu finden, er liesse sich in die Bereiche eigener Medienkompetenz bzw. mediendidaktische oder medienerzieherische Kompetenz einordnen (Schaarschmidt u. a. 2020). Die *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen* bildet damit den letzten wesentlichen Teilbereich digitalisierungsbezogener Kompetenzen (ebd.).

#### **4. Monitor – Erhebung der Lehrpraxis**

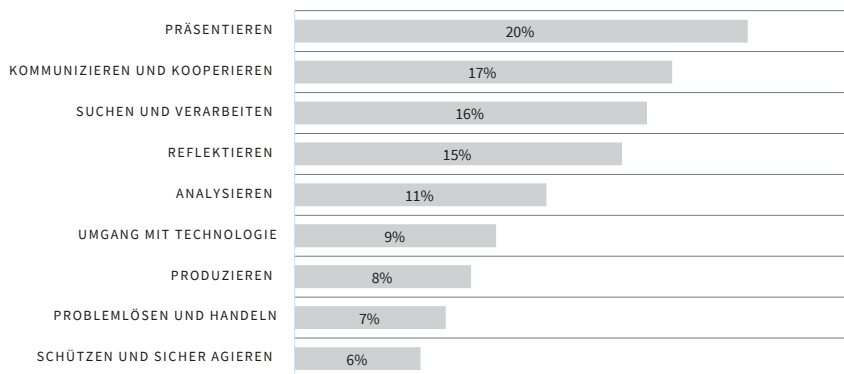
Einen weiteren Projektbestandteil stellte eine Erhebung der Lehrpraxis dar. Am Beispiel der TU Dresden sollte durch eine Online-Befragung die bestehende Lehrpraxis im Hinblick auf die Verwirklichung von Bildungszielen im Kontext der Digitalisierung erfasst werden. Dabei lag der Fokus insbesondere auf den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Die Befragung erfolgte im Zeitraum vom 12. Februar bis zum 14. April 2020 und wurde über das Online-Befragungstool LimeSurvey realisiert. Die Fragen wurden anonym in Form von Selbsteinschätzungen und Freitexten beantwortet.

Da sich im Zuge des Projekts Interesse seitens der Professur für Didaktik der Informatik an der TU Dresden zeigte, wurden Befragung und Auswertung in Kooperation erstellt. Insgesamt nahmen 89 Personen daran teil, wobei Fragen teilweise unvollständig beantwortet wurden. Darüber hinaus ist die Stichprobe nicht repräsentativ. Hinsichtlich der thematischen Zuordnung der Mitarbeitenden lässt sich feststellen, dass eine relative Mehrheit angab, ihre Lehrveranstaltungen in den Fachwissenschaften abzuhalten (49%). In der Fachdidaktik waren es 28%, in den Bildungswissenschaften lediglich 17% und 5% gaben keine Antwort (n=81). Der Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften wurde dabei von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden ausgewählt (57%), gefolgt vom Bereich Mathematik und Naturwissenschaften (26%). Weitere Ausdifferenzierungen der Zuordnung zu einzelnen Bereichen (etwa nach Fächern oder Professuren) waren

aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen und der Anzahl der Teilnehmenden nicht möglich. Die Umfrage erfolgte zu Beginn der Coronapandemie und damit kurz vor dem ersten digitalen Semester im Jahr 2020. Damit zeigen die Ergebnisse einen Einblick in die Lehre vor der pandemiebedingten Umstellung (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020, 110). Im Rahmen dieses Beitrags werden nur ausgewählte Fragen und Antworten vorgestellt, die im Zusammenhang mit den weiteren Projektergebnissen (vorrangig der Untersuchung der Weiterbildungsangebote) von besonderer Relevanz sind.

Eine Frage beschäftigte sich u. a. mit den thematischen Aspekten in Lehrveranstaltungen. Hier wurden Kompetenzbereiche auf der Grundlage der Kategorisierung in der SMK-Konzeption abgefragt (SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2017b)<sup>5</sup>.

«Wie oft thematisieren Sie in Ihren Lehrveranstaltungen folgende Aspekte?» (n=89)



**Abb. 3:** Häufig thematisierte Aspekte in Lehrveranstaltungen.

Die Kategorien *Präsentieren*, *Kommunizieren und Kooperieren* sowie *Suchen und Verarbeiten* zählen zu den häufigsten Nennungen. Hingegen sind selten thematisierte Aspekte: *Schützen und sicher agieren*, *Umgang mit Technologie* und *Produzieren*. Mehrfachantworten waren möglich.

<sup>5</sup> In der Frage wurden die verschiedenen Items in Anlehnung an die Konzeption vorgegeben und angepasst und mit entsprechenden Beispielen unterlegt.

Eine weitere Frage befasste sich mit der Art und Weise der Thematisierung der Aspekte aus der obigen Frage: «Wie thematisieren Sie die genannten Aspekte?» Diese Frage wurde von 70 Personen über ein Freitextfeld beantwortet. Die Auswertung erfolgte im Anschluss über eine inhaltsanalytische Kategorienbildung der gegebenen Antworten. Die Zuordnungen wurden zum Teil mehrfach vorgenommen.

«Wie thematisieren Sie die genannten Aspekte?» (n=70)

Kategorie (n=70)	Beispiele
Thematisieren erfolgt als Teil von etwas (26)	«Immer nur, wenn es für die fachliche Verarbeitung relevant ist, z. B. Aktualitätsbezug zum Thema herstellen» «Im Rahmen von Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten.» «kurze Hinweise themenübergreifend» «Sie sind Gegenstand der von mir gehaltenen Lehrveranstaltungen»
Hinweise/Tipps (17)	«Tipps für bessere Aufarbeitung»
Praxis/Selbsterfahrung (14)	«hauptsächlich indem die Studierenden selbst mit digitalen Medien Produkte (z. B. Arbeitsblätter in einer Textverarbeitung) erstellen müssen» «kontinuierliche Begleitung des analogen Seminars mit OPAL u.a. Nutzung von Wikis, Foren, digitalen Abgaben usw.»
Reflexion (7)	«durch konkrete Reflexionsaufgaben, die sich auf fachdidaktische Inhalte beziehen und damit auch auf Medien»
Vorbildfunktion (6)	«thematisiere verschiedene Tools und Apps und ordne diese auch gleich den Aspekten zu. Viele Tools und Apps werden dabei nur exemplarisch angesprochen, einige werden auch indirekt mit einbezogen oder direkt demonstriert»

**Abb. 4:** Art und Weise der Thematisierung.

Anhand der hier abgebildeten Ergebnisse wird deutlich, wie diese Aspekte in den Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Häufig werden sie nur als Teilaspekt (d. h. im Kontext anderer Themen) angesprochen, wenn es für die fachliche Erarbeitung von Themen relevant ist. Die Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu sammeln, wird den Studierenden vergleichsweise selten angeboten.

Mit der Frage «Was benötigen Sie, um digitalisierungsbezogene Kompetenzen (stärker) in Ihren Lehrveranstaltungen zu verankern?» wird Einblick in die Bedarfe der Lehrenden gegeben, um digitalisierungsbezogene Kompetenzen stärker in die Lehre einzubeziehen.

Die Angaben machen deutlich, dass die Forderung nach entsprechenden Weiterbildungsangeboten ganz vorne steht, gefolgt von der Forderung nach mehr Personal. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

«Was benötigen Sie, um digitalisierungsbezogene Kompetenzen (stärker) in Ihren Lehrveranstaltungen zu verankern?»

n = 86 Kategorie	Prozent
Weiterbildungen für Lehrende	51%
Mehr Personal (Wiss. Personal, WHK, SHK)	45%
Finanzielle Mittel für Anschaffungen (z. B. Geräte)	40%
Technischen Support	36%
Austausch mit Kolleg:innen (z. B. Arbeitskreise)	35%
Beratung durch Expert:innen (z. B. Servicestellen)	31%
Finanzielle Mittel für (Lehr-)Projekte (z. B. Multimedialfonds)	23%
Sonstiges (hier als Freitext; häufigste Antwort: mehr Zeit)	15%

**Abb. 5:** Benötigte Ressourcen zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen.

In einer weiteren Frage ging es um Best-Practice-Beispiele in der Lehre. Hier lautete die Frage «Setzen Sie bereits ein Szenario um, in welchem digitalisierungsbezogene Kompetenzen adressiert werden, welches Sie als Good-Practice-Beispiel bezeichnen würden? Wenn ja, wie sieht dieses aus?» Dabei schätzten 90% ein, dass sie keines umsetzen und 10%, dass sie eines umsetzen (n=86). Die Erläuterungen zu den Best-Practice-Beispielen bezogen sich überwiegend auf mediendidaktische Umsetzungen (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020). Genannt wurden beispielsweise:

- «Entwicklung von Unterrichtsbeispielen zu digitalen Praxispartnern, z. B. WebGIS Sachsen, climatcharts.net, geosn»
- «Barrierefreie Gestaltung einer App»

- «Eigenständige Konzeption eines Blended-Learning Moduls in der universitären Sprachausbildung»
- «Studierende erarbeiten Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien (wählen passende Software aus und erstellen Arbeitsmaterialien für Schülerinnen und Schüler)»

Diese Ergebnisse zeigen, dass *medienpädagogische* Inhalte vernachlässigt werden und *mediendidaktische* Inhalte im Vordergrund stehen, wobei aus den Antworten nicht ableitbar ist, ob es sich evtl. um Befragte aus dem Bereich Informatik handelt, in welchem die genannten Beispiele in den Studienordnungen verankert sind (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020).

Obwohl die Erhebung lediglich einen kleinen Teil der Hochschullehrenden an der TU Dresden erreichte, erlauben die Ergebnisse einen Einblick in den IST-Zustand der Lehrpraxis und es lässt sich zusammenfassen, dass digitalisierungsbezogene Kompetenzen in der Lehre selten adressiert werden. Durch die Selbsteinschätzung wurde auch deutlich, dass Hochschuldozierende überwiegend mediendidaktische Umsetzungen realisieren (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020). Ob diese sich durch die pandemiebedingten *digitalen Semester* veränderten, wäre im Vergleich zu den gezeigten Ergebnissen von Interesse. Die Ergebnisse der vorgestellten Befragung zeigen überdies, dass die «Sicherung einer hinreichenden medienpädagogischen Kompetenz» in den Lehramtsstudiengängen, wie es seitens der Sektion Medienpädagogik der DGfE (2017) vorgeschlagen wird, noch nicht erzielt wurde.

## 5. Weiterbildungsangebote in Sachsen

Im Rahmen des dritten Projektteils erfolgte eine Recherche zu Weiterbildungsangeboten. Hier wurden Angebote ermittelt, welche die im Kompetenzrahmen vorgestellten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen Hochschullehrender fördern oder damit verbundene Defizite adressieren. Auch wenn die Untersuchung keine Vollständigkeit anstrebte, so erlaubt sie doch einen Einblick in das Weiterbildungsangebot etablierter sächsischer und auch bundesweiter Weiterbildungsinstitutionen im Zeitraum von März bis September 2020.

Die hier vorgestellte Recherche zu Weiterbildungsangeboten vermittelt eine Bestandsaufnahme, die wiederum gemeinsam mit den Erhebungen aus dem Monitor und dem eingangs vorgestellten Kompetenzrahmen als Grundlage für die Entwicklung und Herleitung von Handlungsempfehlungen diente. Eine Vielzahl der erhobenen Veranstaltungen wurde bereits im Untersuchungszeitraum (März bis September 2020) durchgeführt. Als Grundlage für die Erhebung und Einordnung der verschiedenen Angebote wurden Ankündigungstexte für die jeweiligen Veranstaltungen genutzt. Hier wurden – orientiert am Kompetenzrahmen – inhaltsanalytische Kategorien gebildet.

Im Rahmen der Recherche wurden Angebote identifiziert, die sich sowohl direkt als auch indirekt an Hochschuldozierende in Lehramtsstudiengängen richten. Darüber hinaus variieren sie in der Umsetzung. So wurden die verschiedenen Angebote teils online, teils in Präsenz, aber auch in Blended-Learning-Formaten durchgeführt. Des Weiteren unterscheiden sich die Angebote hinsichtlich des zeitlichen Umfangs. Unter den ermittelten Weiterbildungsformaten befinden sich sowohl Tagesworkshops als auch Angebote, die sich über mehrere Wochen oder gar Monate erstrecken. Neben dem zeitlichen Aspekt zeigt sich aber auch eine starke Varianz hinsichtlich der Kosten. Es wurde deutlich, dass gerade für Angestellte sächsischer Hochschulen mit Blick auf digitalisierungsbezogene Kompetenzen ein breit gefächertes kostenfreies Weiterbildungsangebot besteht. Nur wenige der recherchierten Veranstaltungen (externer Anbieter) sind tatsächlich preisintensiv. Die meisten kostenpflichtigen Angebote erheben keine hohen Eigenbeteiligungen. Die ermittelten Angebote zum Ausbau digitalisierungsbezogener Kompetenzen sind demzufolge nicht zwangsläufig zeit- bzw. kostenintensiv.

Veranstaltungen wie beispielsweise «Digitalisierung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit» für 675,- Euro (IfW: Hochschule Koblenz – Institut für Forschung und Weiterbildung) bieten zwar ein breites Feld an adressierten Kompetenzbereichen, sind dafür jedoch sowohl preis- als auch zeitintensiv. Allerdings wurden im Rahmen der Recherche auch langfristige Weiterbildungsangebote ermittelt, deren Teilnahme geringe oder sogar keine Kosten verursacht. Die Angebote des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis – unter dem



Namen «Medien\_Weiter\_Bildung» erstrecken sich als Blended-Learning-Workshop über mehr als ein halbes Jahr und sind kostenfrei.

Ein Grossteil der erhobenen Angebote besteht aus weniger zeitintensiven Kursen, die meist direkt von den Weiterbildungszentren der ortsansässigen Universitäten angeboten werden. Diese umfassen zumeist ein bis zwei Tage und nur wenige Stunden. Jedoch bedeutet das ebenfalls, dass die Kurse oftmals nur ein sehr geringes Feld an Teilbereichen der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen abdecken. In Anbetracht des weit gefächerten Angebots liegt es also in der Verantwortung der Hochschuldozierenden in der Lehramtsausbildung selbst, ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen individuell zu erweitern und ganzheitlich zu fördern sowie ihre Defizite auszugleichen. Diese Eigenverantwortung, welche mit dem Ausbau der Fähigkeiten einhergeht, wurde im Rahmen der Auswertung gekennzeichnet, indem bei entsprechenden Veranstaltungen der jeweilige Kompetenzbereich als nur indirekt adressiert festgehalten wurde. Abbildung 6 gibt einen Überblick.<sup>6</sup>

Bei der Betrachtung der inhaltlichen Ausrichtung der Angebote und unter Berücksichtigung der Teilbereiche des Kompetenzrahmens (vgl. Abbildung 2) werden Defizite hinsichtlich des Adressierens der verschiedenen Formen digitalisierungsbezogener Kompetenzen deutlich. Abbildung 7 zeigt, dass bei n=37 Weiterbildungsangeboten aus der Recherche die *eigene Medienkompetenz (MK)* (26-mal direkt) und die *Mediendidaktische Kompetenz (MdK)* (30-mal direkt) sehr häufig direkt adressiert werden. Gleichzeitig wird mit Blick auf die beiden Kompetenzbereiche deutlich, dass sie meist ohne notwendige individuelle Transferleistung innerhalb der Veranstaltungen gefördert oder unterstützt werden, denn im Gegensatz zu anderen Kompetenzbereichen werden sie in der Regel direkt adressiert.

---

6 HDS: Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen

IfW: Hochschule Koblenz – Institut für Forschung und Weiterbildung

ZfW: Zentrum für Weiterbildung Dresden

TUC: Technische Universität Chemnitz

SAEK: Sächsische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien

FoBIZ: Online Fortbildungen für Lehrkräfte

fsf: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen

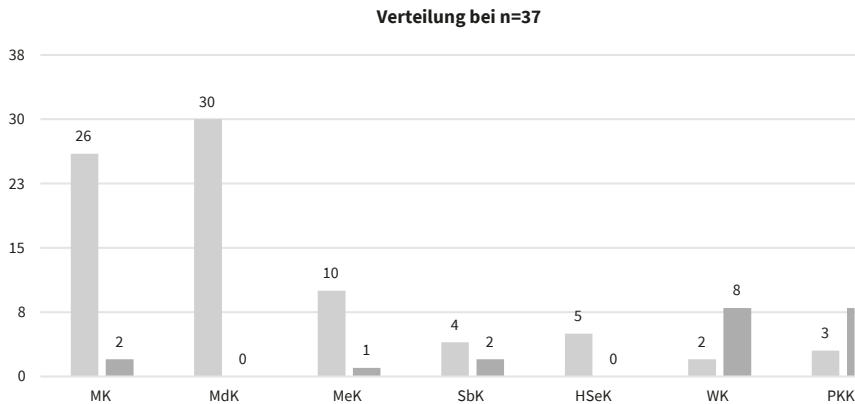
JFF: Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis

LiT.Shortcuts: Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen Universität Leipzig

Veranstalter	Workshops	MK	MdK	MeK	SbK	HSeK	WK	PKK
HDS	Weblogs als alternatives Prüfformat	id	d					id
	Diagnostisches Assessment	d	d				id	id
	Formatives Assessment	d	d				id	id
	Summatives Assessment	d	d				id	id
IfW	Digitalisierung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit	d		d	d		id	
ZfW	Digitalen Wandel in der sächsischen Hochschulbildung gemeinsam gestalten					d	id	d
	Programm für Lehrende: Vom Spiel lernen – Motivation und Transfer durch Gamifizierung der Lehre		d	id				
	Intellectual Property Rights II – Urheber-, Medien- und Internetrecht für Nichtjuristen (Zertifikatskurs)	d				d		
	Programm für Lehrende: Online-Lehre an Hochschulen		d					d
	OER-Einsatz in der Lehre	d	d			d		id
	Programm für Lehrende: Digital Workspace meets LEHRWERKSTATT ... die digitale Transformation		d					d
	Programm für Lehrende: Tiefenlernen fördern – Selbststudium und Online- bzw. Präsenzlehre aufeinander abstimmen		d					
TUC	Online-Workshop: Lehre digital gestalten – E-Learning in der Hochschullehre	d	d		id			
	Digital Workspace: digital. Analog oder beides? Passende Konzepte für die eigene Lehre entwickeln I digital		d					
SAEK	Grundlagen des Visual Thinking (Online-Seminar)		d	d				
	Lehren und Lernen: digital und online – (Online-Seminar)		d	d				id
	Medienpädagogische Projekte praktisch umsetzen – SAEK Internet Days (Online-Seminar)	d	d	d	id			
	SAEK Internet Days: Sicher im Netz (Online-Seminar)	d					id	
	Praxis Lehrfilme produzieren (mit Powerpoint, Webcam, Smartphone oder Tablet) (Online-Seminar)	d	d					
	Urheberrecht im (digitalen) Unterricht (Online-Seminar)	d	d					
	Die Welt des Hörens – Alles rund um die Podcast- und Hörspielproduktion	d	d					
	Big Data – Was unsere Daten über uns verraten (Online-Seminar)	d					id	

Veranstalter	Workshops	MK	MdK	MeK	SbK	HSeK	WK	PKK
FoBiZ	Schulungsangebote für Dozierende, u. a. «Videotutorials/Lernvideos erstellen»	d	d					
Clearingstelle MK	Zertifikatskurs medienpädagogische Praxis (mepps)	d	d	d	d		id	id
fsf	Grundlagenseminar Jugendmedienschutz	d		d				
JFF	Medien_Weiter_Bildung #teilhabe	d	d	d	d			
	Medien_Weiter_Bildung #gender	d	d	d	d			
	Medien_Weiter_Bildung Rechtliche Grundlagen	d					d	
LiT.Shortcuts	Was sind digitale Kompetenzen und wie kann man sie bei Studierenden fördern?	d	d	d		d		
	Lehren und Lernen mit Online-Videos, Erklärfilmen und Audiobeiträgen	d	d			d		
	Förderung der studentischen Beteiligung und Interaktion in der digitalen Lehre		d					
	Einsatz von Weblogs in der Hochschullehre	d	d					id
	Asynchrone Lehre auf Moodle gestalten	d	d					
	Urheberrechtliche Rahmenbedingungen der Hochschullehre	d	d					
	Studentische Programmier- und Digitalkenntnisse fördern	d	d	d				
	Open Educational Resources (OER) in der digitalen Hochschullehre: Prinzipien – Rechtliche Grundlagen – Umsetzung	d	d				d	
	E-Teaching Zertifikat für Hochschullehrende	id	d					

**Abb. 6:** Recherche zu den Weiterbildungsangeboten (d = direkt adressiert, id = indirekt adressiert)



**Abb. 7:** Verteilung der Kompetenzbereiche über die Weiterbildungen.

Wie bereits im Zusammenhang mit dem Kompetenzrahmen geschildert, sollten Hochschullehrende im Bereich Lehramt jedoch über ausgeprägte Kenntnisse in allen Teilbereichen verfügen. Angesichts dessen sollten auch *Medienerzieherische Kompetenz (MeK)*, *Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang (SbK)*, die *Hochschulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien (HSeK)* sowie die *Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien (WK)* und die *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen (PKK)* in Kursen und Workshops stärker vertreten sein, um diese zielbringend fördern zu können. Die Recherche zeigt jedoch, dass diese übrigen Teilbereiche nur selten adressiert und gefördert wurden.

Die *Medienerzieherische Kompetenz* ist mit zehn Zuordnungen (siehe Abbildung 7) noch vergleichsweise stark vertreten und wird darüber hinaus auch weitestgehend direkt angesprochen. Sehr viel seltener werden die *Sozialisationsbezogene Kompetenz* sowie die *Hochschulentwicklungskompetenz* mit drei bis fünf Zuordnungen adressiert. Im Vergleich zur *Wissenschaftlichen Kompetenz* sowie zur *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen* zeigt sich jedoch, dass *Sozialisationsbezogene Kompetenz* und *Hochschulentwicklungskompetenz* in den Angeboten eher direkt adressiert werden. *Wissenschaftliche Kompetenz* sowie *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen* dagegen können in den dargestellten Weiterbildungsangeboten fast ausschliesslich durch individuelle Transferleistungen der

Teilnehmenden gefördert werden. Zusammenfassend kann anhand der Ergebnisse der Recherche also festgestellt werden, dass ein Grossteil der Weiterbildungsangebote auf die Förderung der *eigenen Medienkompetenz* sowie der *Mediendidaktischen Kompetenz* fokussiert ist.

Demgegenüber wurden im Zuge der Erhebung für den Monitor gerade mit Blick auf die *eigene Medienkompetenz* Defizite seitens der Lehrenden ausgemacht. Diese via Selbsteinschätzung erhobenen Wissenslücken könnten also durch ein Wahrnehmen der ermittelten Angebote geschlossen werden. Andere Kompetenzbereiche hingegen, bei welchen im Zuge des Monitors ebenfalls Nachholbedürfnisse deutlich wurden (*Medienerzieherische Kompetenz, Wissenschaftliche Kompetenz* und *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen*), werden durch das hier ermittelte Weiterbildungsangebot nur geringfügig abgedeckt (Liebold u. a. 2021).

Aufgrund der COVID-19-Pandemie kann angenommen werden, dass entsprechende Auswirkungen für die Hochschullehre erst nach der Erhebung deutlich wurden. So lag der Fokus bei den Weiterbildungsangeboten stärker auf den Kompetenzbereichen, die für das Remote Teaching zumindest kurzfristig eher als essenziell eingestuft wurden (vgl. ebd.). Hierzu zählen sowohl *eigene Medienkompetenz* als auch die *Mediendidaktische Kompetenz*. Es bleibt jedoch offen, ob die Dominanz einiger Teilbereiche allein damit erklärt werden kann.

Mit Blick auf die vorrangig indirekt vermittelten Kompetenzbereiche – *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen, Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien* und die *Hochschulentwicklungskompetenz* – zeigt sich, dass hier im Weiterbildungsangebot entscheidende Kompetenzbereiche ungenügend berücksichtigt werden. So handelt es sich um Hochschulbezogene Kompetenzbereiche, die die Medienpädagogische Kompetenz der Hochschullehrenden von der Medienpädagogischen Kompetenz der Lehrenden im Schulkontext unterscheidet. In dieser Hinsicht besteht erhöhter Handlungsbedarf.

Insgesamt hat die Recherche zu den Weiterbildungen gezeigt, dass bereits eine Vielzahl von Angeboten zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen besteht, dass jedoch ein Grossteil nicht konkret für Hochschullehrende

---

des Lehramts konzipiert ist. Hier ist demnach stets eine eigene Transferleistung nötig, um die vermittelten Kenntnisse aus den Angeboten auf die eigene Lehrpraxis zu übertragen.

## **6. Fazit**

Ziel des Projekts DiKoLA war die Untersuchung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Hochschuldozierenden im Lehramtsbereich sowie ihrer diesbezüglichen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Grund für die Auswahl der Zielgruppe war ihre entscheidende Stellung in der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen. Ihr eigener Kenntnisstand hat gleichzeitig Auswirkungen auf (angehende) Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler. Dozierende müssen daher in besonderem Masse für digitalisierungsbezogene Kompetenzen sensibilisiert werden und sollten gleichzeitig eine Vorbildfunktion einnehmen.

Als Grundlage für die hier vorgestellten Untersuchungen wurde eingangs ein Kompetenzrahmen entwickelt. Dieser ermöglicht es, inhaltliche und didaktische Entwicklungspotenziale zu bestimmen. Dabei kann es in Bezug auf infrage stehende Aspekte förderlich sein, punktuell die dort integrierten vorhandenen Konzepte näher zu betrachten. Der Rahmen wird insofern als nicht abgeschlossen betrachtet. Vielmehr ist es ein Vorschlag, um daran anschliessend ein Kompetenzmodell zu entwickeln, welches sowohl die Teilbereiche weiter ausdifferenziert als auch Niveaustufen definiert (Klieme u. a. 2007) und so die Anwendbarkeit für Hochschullehrende herstellt.

Der Entwicklung des Kompetenzrahmens folgte eine Erhebung zur Lehrpraxis bezüglich digitalisierungsbezogener Kompetenzen. Sie und der daraus entstandene Monitor erlauben einen ersten Einblick in den Ist-Zustand unter den Hochschuldozierenden in der Lehramtsausbildung der TU Dresden. Es wird deutlich, dass digitalisierungsbezogene Kompetenzen selten direkt in der Lehre adressiert werden, sondern eher dann, wenn sie zielorientiert in Bezug auf eine Prüfungsleistung oder die vereinfachte Organisation einer Lehrveranstaltung sind. Des Weiteren werden medienpädagogische Inhalte den Ergebnissen der Befragung zufolge

in Lehrveranstaltungen weitgehend vernachlässigt, sind jedoch für eine umfassende Bildung hinsichtlich digitalisierungsbezogener Kompetenzen unabdingbar.

Daran anknüpfend folgte eine Recherche zu Weiterbildungsangeboten, welche digitalisierungsbezogene Kompetenzen adressieren oder fördern. Hier konnte aufgezeigt werden, dass die *eigene Medienkompetenz* sowie die *Mediendidaktische Kompetenz* in den Weiterbildungen stark repräsentiert sind und auch meist direkt adressiert werden. Zu den vorrangig indirekt vermittelten Kompetenzen in den Angeboten gehören beispielsweise die *Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien* und die *Hochschulentwicklungskompetenz* – also oftmals direkt hochschulbezogene Kompetenzen.

In Anbetracht der Auswertung der Erhebung und der darauf folgenden Recherche nach Fort- und Weiterbildungsangeboten sind Diskrepanzen zwischen den Bedarfen und Angeboten deutlich geworden. So zeigte sich, dass gerade die von den Lehrenden gewünschten Themen und Inhalte bereits zu einem Grossteil von TU-Dresden-internen, aber auch externen Anbietern abgedeckt werden. Möglichkeiten zum Ausbau dieser Kompetenzbereiche konnten also ermittelt werden. Die Gründe dafür, warum seitens der Lehrenden dennoch Bedarf in dieser Hinsicht angemerkt wurde, bleiben offen. Ein weiterer Punkt, welcher sich aus den Recherchen ergibt, ist, dass Themen wie beispielsweise Datenschutz und Urheberrecht, welche basierend auf dem Monitor in der Lehrpraxis eher wenig repräsentiert werden, in den dargestellten Weiter- und Fortbildungen stark im Fokus stehen. Eine stärkere Bewerbung solcher Angebote könnte diesem Defizit in der Lehrpraxis möglicherweise entgegenwirken.

Des Weiteren konnte im Zuge der Recherche zu den Weiterbildungen festgestellt werden, dass für Hochschullehrende in Lehramtsstudiengängen häufig individuelle Transferleistungen zur Übertragung der in den Weiterbildungen vermittelten Kenntnisse auf die eigene Lehrpraxis nötig werden. Künftig wäre es von Vorteil, Dozierende in der Lehramtsausbildung explizite Fortbildungsangebote zu unterbreiten und ggf. auch bereits tätige Lehrkräfte in diese einzubeziehen.

## Literatur

- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- European Commission. 2017. «Digitale Kompetenz Lehrender: Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu)». [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_leaflet\\_de-2018-09-21pdf.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf).
- Holdener, Anita, Silke Bellanger, und Seraina Mohr. 2016. «Digitale Kompetenz als hochschulweiter Bezugsrahmen in einem Strategieentwicklungsprozess.» In *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*, herausgegeben von J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröbinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H. Steinbacher, C. Freisleben-Teutscher, und C. Kapper, 65–74. *Medien in der Wissenschaft* 71. Münster: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:15780>.
- Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, u. a. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bd. 1. *Bildungsreform*. Berlin: BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>.
- Liebold, Mariane, Verena Odrig, Juliane Tolle, Christine Dallmann, und Nadine Schaarschmidt. 2021. «Unterstützungsbedarfe Hochschullehrender in Lehramtsstudiengängen und Weiterbildungsangebote im digitalen Sommersemester 2020». Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos, und Klaus Rummler. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 40 (CoViD-19): 449–71. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.28.X>.
- Odrig, Verena, Nadine Schaarschmidt, und Juliane Tolle. 2020. «Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Hochschuldozierender im Lehramt. Eine Bestandsaufnahme», *TAGUNGSBAND 18. Workshop on e-Learning (WeL'20)* 24. September 2020, 109–112.
- Schaarschmidt, Nadine, Juliane Tolle, Christine Dallmann, und Verena Odrig. 2020. «Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrenden in den Lehramtsstudiengängen. Entwicklung eines Kompetenzrahmens». In *Gemeinschaften in Neuen Medien. Von hybriden Realitäten zu hybriden Gemeinschaften*. 23. *Workshop GeNeMe '20, Gemeinschaften in Neuen Medien. Dresden, 07.-09.10.2020*, herausgegeben von Thomas Köhler, Eric Schoop, und Nina Kahnwald, 377–85. Dresden: TUDpress. <https://doi.org/10.25656/01:22408>.
- Sektion Medienpädagogik, DGfE. 2017. «Orientierungsrahmen für Die Entwicklung Von Curricula für medienpädagogische Studiengänge Und Studienanteile». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, (Statements and Frameworks)*: 1-7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.



- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2017a. «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule». <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29798>.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2017b. «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule: Kompetenzrahmen (Kompetenzen in der digitalen Welt) der Kultusministerkonferenz, Fassung SMK Konzeption (Medienbildung und Digitalisierung in der Schule)». [https://www.medienbildung.sachsen.de/download/Kompetenzrahmen\\_Medienbildung\\_SMK\\_Uebersicht.pdf](https://www.medienbildung.sachsen.de/download/Kompetenzrahmen_Medienbildung_SMK_Uebersicht.pdf).
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik». *medien + erziehung*, 61 (3): 59–65.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271-97. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_13).