universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Digitaler Unterricht und Didaktik

Eine metadidaktische Analyse österreichischer Lehrer*innenweiterbildungen im Kontext schulischer Digitalisierung“

verfasst von / submitted by

Antonia Theresa Radlmair, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, MA

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit,

1. dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebene Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, und

2. dass ich die Masterarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, am 25. Oktober 2021

Ort, Datum Unterschrift

ZUSAMMENFASSUNG UND ABSTRACT

In Anbetracht der durch die COVID-19 Pandemie bedingten Umstellung des schulischen Unterrichts auf Distance Learning widmet sich diese Masterarbeit der grundlegenden Frage nach der Vorbereitung bereits im Dienst stehender Lehrer*innen auf digital gestalteten Unterricht. Bereits vor der Pandemie gab es zahlreiche bildungspolitische Maßnahmen im Kontext schulischer Digitalisierung. Das Maßnahmenpaket Digitale Schule umfasst neben Änderungen der Lehrpläne auch Ergänzungen des Fort- und Weiterbildungsangebots durch pädagogische Hochschulen. Im Sinne der praktischen und damit didaktischen Anwendung digitaler Elemente im schulischen Unterricht werden sechs ausgewählte Weiterbildungscurricula anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse auf ihre unterrichtsdidaktische Konzeption untersucht. Diese metadidaktische Analyse gibt Aufschluss darüber, wie die drei Unterrichtsaspekte Lehrperson, Schüler*innen und Inhalt in den Weiterbildungen berücksichtigt werden und zueinander im Verhältnis stehen. Insbesondere der Inhaltsaspekt sowie die Inhaltsvermittlung durch die Lehrperson stehen deutlich im Fokus, während der Aspekt der Schüler*innen und die damit verbundenen Achsen der Erfahrung und der Beziehung stark vernachlässigt werden. Daraus ergeben sich zahlreiche Schlussfolgerungen über Erfahrungsberichte der aktuellen digital gestalteten Unterrichtsszenarien.

As a consequence of the COVID-19 pandemic schools were closed and teachers had to teach classes online only. However, even before the pandemic teachers had to lecture with the use of a number of digital tools. To that effect this master thesis aims to assess teachers' training for online classes. Considering the establishment of educational policies in recent years, six curricula of postgraduate teachers' training are analyzed with regard to didactics by using a qualitative content analysis. This metadidactic analysis shows how the principles of teaching are implemented in the analyzed material. In light of the didactic triangle a special emphasis is put on the aspect of content and furthermore the representation-axis in the curricula. In contrast, the aspect of students with its axis experience and intercourse are neglected. This opens many further questions and thoughts about actual experiences of online classes and the use of digital tools.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT UND DANKSAGUNG 1
1. EINLEITUNG 5
2. FORSCHUNGSSTAND UND THEMENRELVANZ 10
2.1 Digitaler Unterricht im Kontext der COVID-19 Pandemie 10
2.2 Digital kompetente Lehrkräfte 13
2.3 Ein Blick in die österreichische Schullandschaft 14
2.4 Themenrelevanz 16
3. THEORETISCHE RAHMUNG 17
3.1 Allgemeine Didaktik als Denkmodell 17
3.2 Vom Denkmodell des didaktischen Dreiecks 17
3.2.1 Über das Verhältnis von Lehrperson und Inhalt 19
3.2.2 Über das Verhältnis von Schüler*innen und Inhalt 21
3.2.3 Über das Verhältnis von Lehrperson und Schüler*innen 22
3.3 Von allgemeiner Didaktik 24
4. METHODISCHES VORGEHEN 26
4.1 Methodenbeschreibung 26
4.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse 28
4.2.1 Textarbeit: Beschäftigung mit dem Material 29
4.2.2 Erstellung eines Kategoriensystems mit theoriegeleiteten Kategorien 30
4.2.3 Erster Codiervorgang entlang der Hauptkategorien (deduktiv) 31
4.2.4 Zweiter Codiervorgang am Material (induktiv) 32
4.2.5 Überprüfung und Überarbeitung der Codierung 33
4.2.6 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse 34
5. METADIDAKTISCHE ANALYSE 36
5.1 Materialauswahl und Sampling 36
5.2 Kontextualisierung des Materials 38
5.3 Materialbeschreibung 40
5.3.1 Hochschullehrgang DigikompP 40
5.3.2 Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht 40
5.3.3 Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in 41
5.3.4 Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 41
5.3.5 Hochschullehrgang Digitale Grundbildung – Schule 4.0 42

5.3.6 Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0 42
5.4 Kategorienbeschreibung 43
5.4.1 Kategorie Lehrperson 43
5.4.2 Kategorie Schüler*innen 44
5.4.3 Kategorie Inhalt 45
5.4.4 Kategorie Repräsentation 47
5.4.5 Kategorie Erfahrung 48
5.4.6 Kategorie Beziehung 50
5.5 Darstellung der Ergebnisse pro Dokument 50
5.5.1 Metadidaktik: DigikompP 51
5.5.2 Metadidaktik: Digitale Grundbildung für den Unterricht 56
5.5.3 Metadidaktik: Digital kompetente/r Lehrer/in 61
5.5.4 Metadidaktik: Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 65
5.5.5 Metadidaktik: Digitale Grundbildung – Schule 4.0 70
5.5.6 Metadidaktik: Digitale Grundbildung 4.0 74
5.6 Kategoriale Unterschiede und Gemeinsamkeiten 77
5.7 Interpretation der Ergebnisse 80
5.7.1 Allgemeine didaktische Interpretationen 80
5.7.2 Dokumentenspezifische didaktische Interpretationen 82
5.8 Rückschlüsse auf didaktische Dimensionen 84
6. DISKUSSION 86
6.1 Diskussion der Ergebnisse 86
6.2 Einordnung in den Forschungsstand 88
7. KONKLUSION 91
LITERATURVERZEICHNIS 93

ANHANG I
Anhang 1: Materialbeschreibung i
Anhang 2: Kategoriensystem vii
Anhang 3: Codierte Textstellen (thematische und formale Kategorien) xii
Anhang 4.1: C01-DK-BGL xxxv
Anhang 4.2: C02-DG-BGL xlvi
Anhang 4.3: C03-DKL-KRT lviii
Anhang 4.4: C04-MK-OÖ lxxi
Anhang 4.5: C05-DG-T lxxxiii
Anhang 4.6: C06-DG-VBG xciv

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das didaktische Dreieck im digitalen Kontext (in Anlehnung an Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 1999), eigene Darstellung 8
Abbildung 2: Grundform des didaktischen Dreiecks in Anlehnung an Künzli (1998; 2000) und Hopmann (1999), eigene Darstellung 18
Abbildung 3: Repräsentationsachse des didaktischen Dreiecks (siehe Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 19999), eigene Darstellung 20
Abbildung 4: Erfahrungsachse des didaktischen Dreiecks (siehe Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 1999), eigene Darstellung 21
Abbildung 5: Beziehungsachse des didaktischen Dreiecks (siehe Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 1999), eigene Darstellung 23
Abbildung 6: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Udo Kuckartz (2018), eigene Darstellung 29
Abbildung 7: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang DigikompP (C01-DK-BGL) 52
Abbildung 8: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL) 57
Abbildung 9: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT) 61
Abbildung 10: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ) 66
Abbildung 11: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbindung - Schule 4.0 (C05-DG-T) 70
Abbildung 12: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG) 74
Abbildung 13: Relative Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien pro Curriculum (C01-C06) . 78
Abbildung 14: Darstellung des didaktischen Dreiecks anhand der durchgeführten Analyse (eigene Darstellung) 85

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Mögliche Verhältnisschwerpunkte der Achsen im didaktischen Dreieck in Anlehnung an Künzli (1998) 25
Tabelle 2: Auflistung aller Hauptkategorien (deduktiv) und Subkategorien (induktiv)..... 33
Tabelle 3: Formale Kriterien der ausgewählten Curricula 43
Tabelle 4: Absolute Häufigkeitsverteilung der Kategorie Inhalt und deren Subkategorien 45
Tabelle 5: Übersicht der ausgewählten Hochschullehrgänge und der Dokumententitel..... 51
Tabelle 6: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs DigikompP (C01-DK-BGL) 54
Tabelle 7: Inhalte des Hochschullehrgangs DigikompP (C01-DK-BGL)..... 55
Tabelle 8: Kompetenzen des Hochschullehrgangs DigikompP (C01-DK-BGL) 56
Tabelle 9: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgans Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL) 59
Tabelle 10: Inhalte des Hochschullehrgans Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL)..... 59
Tabelle 11: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL)..... 60
Tabelle 12: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Digitale kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT) 63
Tabelle 13: Inhalte des Hochschullehrgangs Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT)... 64
Tabelle 14: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT)..... 65
Tabelle 15: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ) 68
Tabelle 16: Inhalte des Hochschullehrgangs Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ) 68
Tabelle 17: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ) 69
Tabelle 18: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung - Schule 4.0 (C05-DG-T)..... 72
Tabelle 19: Inhalte des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung - Schule 4.0 (C05-DG-T).. 72
Tabelle 20: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung - Schule 4.0 (C05-DG-T) 73
Tabelle 21: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG) 76
Tabelle 22: Inhalte des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG) 76
Tabelle 23: Kompetenzen des Hochschullehrgans Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG) . 77

VORWORT UND DANKSAGUNG

„Die COVID-19 Pandemie hat die Menschen der ganzen Welt vor große Herausforderungen gestellt.“ Mit diesen oder sinngemäß ähnlichen Worten beginnen vermutlich viele wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten des vergangenen Jahres. So wird dies auch die vorliegende Masterarbeit tun. Als Studentin der Bildungswissenschaft an der Universität Wien erlebte ich selbst mit, was es bedeutet vor geschlossenen Türen eines Bildungshauses zu stehen, die letzten Semester meines Studiums virtuell zu erleben, Lernprozesse online zu gestalten und zu begleiten. So viele Vorteile die digitale Lehre für die örtliche Unabhängigkeit auch mitbrachte, so viel Sehnsucht nach gemeinsamen Lernerfahrungen mit meinen Kolleg*innen und Dozent*innen kamen vor allem im vergangenen Jahr auf.

So sehr manch eine*r verleitet sein mag, die Pandemie auf die leichte Schulter zu nehmen, so viel Leid und Unglück hat sie für manch andere gebracht. Sei es der Verlust eines nahestehenden Menschen oder die soziale Distanzierung, die eigenen geliebten Menschen nicht mehr sehen oder gar umarmen zu können. Wenngleich ich mich glücklich schätze, bisher vor einem derartig großen Unglück verschont worden zu sein, erlebe ich die Pandemie als ein Teil des Ganzen. Aus meiner derzeitigen Situation sind es spannende Erfahrungen, eine solche gesundheitliche und gesellschaftliche Krise mitzuerleben. Welches Ausmaß diese Krise für die Zukunft bringen wird, ist m.E. heute noch gar nicht richtig spürbar. Für manch eine*n genügt es schon, die Struktur des Alltags zu verlieren und das eigene Leben oder auch der ganzen Familie selbst strukturieren und organisieren zu müssen. Fehlende oder unzureichende Unterstützung im schulischen Alltag können ebenso als Graus erlebt werden und schwerwiegende Nachwirkungen mit sich bringen. Ich denke aber, wir werden erst in den nächsten Jahren die aktuellen Geschehnisse richtig begreifen können. Und so viele Nachteile diese Situation für die Menschen und die gesamte Gesellschaft bringt, bringt sie für mich persönlich eines: Hoffnung.

In erster Linie natürlich Hoffnung, dass die Pandemie bald und möglichst unbeschadet bewältigt werden kann, dass wieder ‚Normalität‘ einkehrt. Aber auch, dass wir als Menschen aus dieser Situation nachhaltig und miteinander lernen werden. Nicht zuletzt habe ich die Hoffnung, dass zukünftig klare Prioritäten im Sinne der Menschen und der Solidarität getroffen werden. Ich hoffe, dass insbesondere im schulischen Bereich ein soziales Miteinander möglich und Zusammenhalt gestärkt und geschätzt werden, dass Schule und Unterricht als Orte des Miteinanders und des gemeinsamen Lernens angesehen werden.

Und in diesem Sinne hoffe ich schließlich, dass sich sowohl die Bildungspolitik als auch die Universitäten und Hochschulen wieder mehr dieser Ansicht annähern und entsprechende Handlungen setzen. Darüber hinaus möchte ich an dieser Stelle einigen Menschen, die mich während des Prozesses meiner Masterarbeit unterstützt haben, meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Zunächst danke ich Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann für die Betreuung und kritische Begutachtung meiner Masterarbeit. Trotzt Pandemie und diesjährigem Pensionsantritt haben Sie sich als Betreuer meiner Masterarbeit bereit erklärt und Zeit für meine Fragen und Anliegen gefunden. Dank Ihrer Betreuung konnte ich mich einem für mich persönlich durchaus spannenden und relevanten Thema widmen und wurde durch die persönlichen Gespräche stets angeregt, kritisch über vermeintlich selbstverständliche Dinge nachzudenken. Durch die selbstständige Art des Arbeitens konnte ich meine eigenen Entscheidungen hinsichtlich der Masterarbeit treffen und damit auch ein Stück weit über mich hinauswachsen. Vielen Dank für die Betreuung! Ich wünsche Ihnen einen angenehmen Pensionsantritt und auch zukünftig alles Gute! Bleiben Sie gesund!

Ich danke meinen Freund*innen und Kolleg*innen für die fachliche und mentale Unterstützung! Ihr habt mich nicht nur in organisatorischen und studienspezifischen Fragen beraten, sondern mir auch in den zum Teil sehr nervenaufreibenden Zeiten emotionalen Halt gegeben. Ihr habt euch meines Interesses und meines Kummers angenommen, euch mit mir über meine Masterarbeit ausgetauscht und mich in meinen Überlegungen und Fähigkeiten bestärkt. Vor allem durch gemeinsame Unternehmungen und Erlebnisse konnte ich neue Energie schöpfen, durch gemeinsame Schreibeinheiten Motivation finden und durch Entlastung und Flexibilität anderer Arbeitsbereiche die nötige Zeit zur Fertigstellung finden. Nadine und Felix, Laura, Katharina, Nadine, Sandra und Harald – ich denke ihr findet euren Part. Habt vielen Dank!

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie, meinen lieben Eltern und Geschwistern. Ihr habt mich nicht nur finanziell unterstützt und damit das Studium in Wien ermöglicht, sondern ihr seid mir auch stets mit einem offenen Ohr für die unterschiedlichsten Anliegen begegnet. Ihr seid mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden, habt mit mir über meine Masterarbeit, Schule, Bildung und Politik, über Gott und die Welt diskutiert – und das zum Teil sehr hitzig. Ihr habt meine Entscheidungen und Überlegungen infrage gestellt und mir damit geholfen, die Dinge aus unterschiedlichsten Perspektiven und Blickwinkeln zu betrachten. Ihr habt mir damit zu weiteren, wenn zum Teil auch etwas späteren, Einsichten verholfen. Ich danke euch von Herzen!

Liebe Franziska und liebe Elisabeth, ich danke euch vielmals für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit. Ihr habt wahrlich Geduld mit mir bewiesen!

Zu guter Letzt möchte ich einer ganz besonderen Person danken, Benedikt, meiner besseren Hälfte sozusagen. In den letzten beiden Jahren, aber vor allem auch im vergangenen Jahr hast du mich und meine Launen wohl am meisten ertragen. Als ob der Studienabschluss nicht schon genug wäre, kam hier noch eine Pandemie und ein tragisches und unvorhersehbares Ereignis hinzu. Da wird man schon eifrig zum Nachdenken angeregt. Trotzdem und trotz deiner eigenen persönlichen Angelegenheiten bist du mir stets zur Seite gestanden, hast mich bei der grafischen Gestaltung meiner Arbeit unterstützt und mir den Rücken gestärkt. Du hast mir zugehört, mit mir diskutiert und mir hilfreiche Ratschläge gegeben. Du hast mit mir die schlechten Launen weggetanzt, mich in den Arm genommen und mir neuen Mut gemacht. Ich freue mich auf die vielen bevorstehenden Abenteuer mit dir! Vielen Dank!

Antonia Theresa Radlmair
Wien, am 18.10.2021

1. EINLEITUNG

Die COVID-19 Pandemie und die damit einhergehende soziale und gesundheitliche Krise der vergangenen knapp zwei Jahre hat die Menschen der ganzen Welt in nahezu allen Belangen vor schwerwiegende Herausforderungen gestellt. Von Überlastungen des Gesundheitssystems, über finanzielle und wirtschaftliche Einbrüche hat sie auch das Bildungswesen hart getroffen. Mit einem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 wurde das gesamte österreichische System heruntergefahren. Schulen, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen wurden geschlossen und Unterricht durfte nur noch als Distanz-Lehre stattfinden. Das bedeutet, dass Schüler*innen zu Hause unterrichtet wurden und nur mittels digitaler Geräte mit ihrer Klasse verknüpft waren. Somit erlebten sowohl Schüler*innen und deren Eltern als auch Lehrkräfte eine noch nie dagewesene Situation. Zur gesundheitlichen Belastung, sich mit dem Corona-Virus zu infizieren, kamen Verunsicherungen im schulischen Lernen und soziale Distanzierung. Insbesondere Lehrkräfte waren nun vor die Aufgabe gestellt, ihren Unterricht an die Krisensituation anzupassen. Demgemäß wurden sie seitens der österreichischen Bildungspolitik aufgefordert, ihren Unterricht digital abzuhalten. Dadurch wurden den Lehrkräften nicht nur mediale Kompetenzen, sondern ebenso didaktisches Geschick und einiges an Flexibilität abverlangt, um entsprechend schnell auf diese Umstellung zu reagieren und ihren Unterricht wieder aufzunehmen.

Tatsächlich ist aber Digitalisierung im Schulwesen zumindest von Seiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) kein neues Thema mehr. So wird hier die „digitale Welt [als, AR] zentraler Teil unseres Alltags“ (BMBWF, 2021b) bezeichnet. Dadurch wird nicht zuletzt die Bedeutung von Digitalisierungsprozessen in allen Lebensbereichen verdeutlicht. Insofern ist auch Schule von zahlreichen politischen Maßnahmen hinsichtlich Digitalisierungsstrategien betroffen. Mit dem Grundsatzerlass zur *Medienerziehung* im Jahr 2012 (Bmukk, 2012), der Medienerziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in den gesetzlichen Lehrplänen verankert, sowie mit der Einführung der verbindlichen Übung *Digitale Grundbildung* in der Sekundarstufe (Bundeskanzleramt, 2018) mitsamt eigens entwickelten Kompetenzmodellen (National Competence Center eEducation Austria, 2021a, 2021b) zeichnet sich vermehrt eine Erwartungshaltung an schulischen Unterricht ab:

> Ziel der schulischen Medienbildung sind medienkompetente Schüler/innen, die sich in einer durch Medien geprägten Welt orientieren können und ein Verständnis für die Grundwerte der Demokratie und Meinungsfreiheit entwickelt haben. Schüler/innen können Medien und deren Werkzeuge selbstwirksam, kritisch und reflektiert nutzen und die damit verbundenen

> Chancen und Risiken einschätzen. Sie kennen Verhaltensregeln und Rechtsgrundlagen für sicheres und sozial verantwortliches Handeln in und mit Medien. (BMBWF, 2019a)

In diesem Sinne gab es bereits vor der COVID-19 Pandemie bildungspolitische Bestrebungen im Bereich der Medienerziehung und Medienkompetenzentwicklung. Diese beiden Konzepte unterscheiden sich im wissenschaftlichen medienpädagogischen Kontext insofern, als sich *Medienerziehung* mit Fragen eines verantwortungsbewussten und angemessenen Umgangs mit Medien sowie der Reflexion des eigenen medialen Handelns (Tulodziecki, 2008) beschäftigt. Demgegenüber wird mit dem Konzept *Medienkompetenz* Wissen über Medien und der korrekte und ordnungsgemäße Umgang damit (Hugger, 2008) thematisiert[1]. Allem voran hat nun aber die durch die COVID-19 Pandemie bedingte bundesweite Umstellung des schulischen Unterrichts auf *Distance Learning* den Trend zur Digitalisierung und den didaktischen Einsatz digitaler Medien und Methoden gefordert. Damit rückt wiederum das medienpädagogische Konzept *Mediendidaktik* in den Fokus, das insbesondere den didaktisch versierten und pädagogisch wertvollen Einsatz von Medien für Lehr- und Lernszenarien beinhaltet (Kerres, 2008).

Dass dies praktisch betrachtet zum Teil mit massiven Schwierigkeiten für die Weiterführung von Unterricht einherging, zeigen neben Alltagserfahrungen und Medienberichten auch zahlreiche internationale Studien (vgl. u.a. Bonal & González, 2020; Hopmann, 2020; Huber & Helm, 2020; Hung & Wati, 2020; Irion & Zylka, 2020; Klimmt, 2020; Voss & Wittwer, 2020; Willamowius, 2020). Die Vermutung, dass eine mangelnde Schulausstattung mit digitalen Endgeräten Grund für die weitreichenden Schwierigkeiten in der Durchführung digital gestützten Unterrichts sei, ist wohl etwas zu kurz gegriffen. Schließlich müssen Lehrpersonen und Schüler*innen auch in der Lage sein, ordnungsgemäß und verantwortungsbewusst mit den jeweiligen Geräten umzugehen. Darüber hinaus sollte auch im didaktischen Sinne ein Mehrwert für den Einsatz von digitalen Medien und Tools im Unterricht gegeben sein.

In Anbetracht der Tatsache, dass allen voran Lehrpersonen die ausführenden Organe dieser Umstellung sind und schulische Digitalisierung auch im bildungspolitischen Kontext der vergangenen Jahre intensiv thematisiert wurde, erscheint es sowohl legitim als auch notwendig, danach zu fragen, wie sich die Vorbereitung von Lehrpersonen hinsichtlich digital gestützten

[1] Davon wären im medienpädagogischen Kontext noch weitere theoretische Konzepte, wie Medienbildung und Mediensozialisation abzugrenzen. Doch dies soll nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, daher wird für ein einführendes Verständnis dieser Konzepte auf das *Handbuch Medienpädagogik* (Sander et al., 2008), insbesondere die Kapitel der Autor*innen Stefan Aufenanger, Kai-Uwe Hugger, Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen sowie Gerhard Tulodziecki verwiesen.

Unterrichts gestaltet. Schließlich darf nicht aus dem Blick geraten, dass es sich hierbei vermehrt um bereits berufstätige und unterrichtende Lehrer*innen[2] handelt, die nun vor die Herausforderungen des digitalisierten Unterrichts gestellt werden. Die österreichische Landschaft der Lehrer*innenbildung sieht demgemäß vor, dass sich Lehrpersonen auch während ihrer Unterrichtstätigkeit stets weiterbilden, um die eigenen pädagogischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln sowie neue Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben (BMBWF, 2021c).

Nach dem Hochschulgesetz (2005, §8) haben Pädagogische Hochschulen die Aufgabe der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen unter wissenschaftlichen Standards zu erfüllen. Das bedeutet, dass Pädagogische Hochschulen jene Institutionen sind, die für die wissenschaftlich begründete Planung und Durchführung von Lehrer*innenweiterbildung zuständig sind. Weiterbildungen im Kontext der Digitalisierung werden an den Pädagogischen Hochschulen zu großen Teilen im Rahmen von Hochschullehrgängen angeboten.

Die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit grundlegenden Fragen des Lehrens und Lernens auseinandersetzt, ist die *Didaktik*. Unabhängig ihrer spezifischen und theoriebezogenen Definitionen, spielt die Didaktik in der Lehrer*innenbildung insofern eine bedeutende Rolle (Hopmann et al., 2016, S. 25), als sie sowohl theoretische Konzepte der systematischen Planung und Analyse von Unterricht (vgl. u.a. Klafki et al., 2006) als auch eine praktische Bestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen umfasst. Der Anspruch wissenschaftlicher Begründbarkeit kann hier also auch als didaktische Begründung verstanden werden. Innerhalb der *allgemeinen Didaktik* – um sie hier von der Fachdidaktik abzugrenzen – haben sich darüber hinaus vielerlei Ansätze, aber auch theoretische Modelle etabliert, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Unterrichts bzw. diese in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander in den Blick nehmen (vgl. u.a. Klafki et al., 2006; Kron et al., 2014). Als Beispiele sind die *bildungstheoretische*, die *lehr-lerntheoretische*, die *kybernetisch-informationstheoretische*, die *curriculare* sowie die *kritisch-kommunikative Didaktik* zu nennen (vgl. u.a. Klafki et al., 2006; Kron et al., 2014).

Betrachtet man nun beispielsweise das Unterrichtsprinzip Medienbildung (Bmukk, 2012) etwas näher, so spiegeln sich in dessen Zielformulierungen vor allem drei Dimensionen wider: Wissen

[2] Im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache wird in dieser Arbeit das Gender-Sternchen verwendet. Dadurch werden mit der Kennzeichnung eines * sämtliche Geschlechtsformen inkludiert. Ausnahmen davon bilden beispielsweise direkte Zitate oder die Erwähnung von Autoren oder Autorinnen, sofern diese namentlich bekannt sind. Im Falle direkter Zitate werden selbstverständlich die originalgetreuen Formulierungen übernommen und entsprechend gekennzeichnet.

über die (gesellschaftliche) Bedeutung von Medien, der praktische Umgang mit Medien und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess (ebd., S. 3f). Ersteres bedarf zunächst einer *Darstellung* des Inhalts durch die Lehrkraft, Zweites der *Erfahrung* der Schüler*innen mit den Inhalten und Letzteres der *Beziehung* der Schüler*innen mit der Lehrkraft (vgl. Hopmann, 1999). Im Wesentlichen befasst sich die Didaktik also mit dem Verhältnis dieser drei Unterrichtsaspekte, dem *Inhalt*, der *Lehrperson* und den *Schüler*innen*.

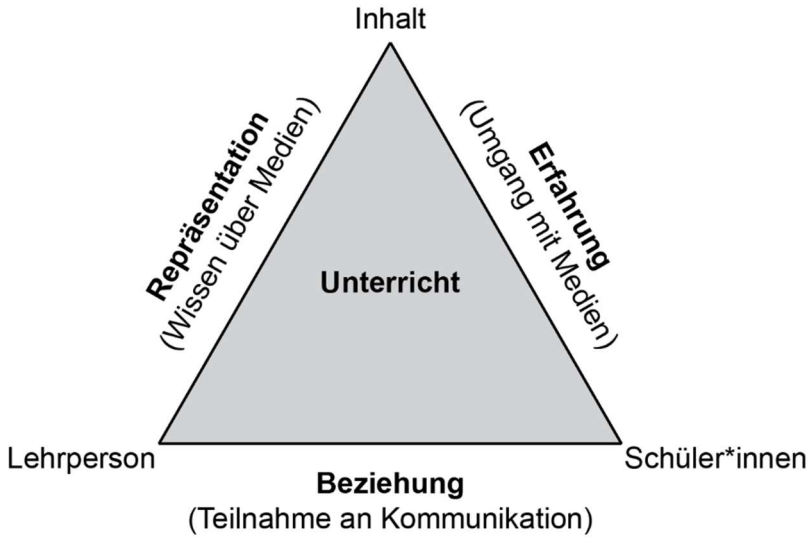


Abbildung 1: Das didaktische Dreieck im digitalen Kontext (in Anlehnung an Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 1999), eigene Darstellung

Eine altbekannte Denkfigur (Abbildung 1), die die unterrichtlichen Teilbereiche visualisiert, ist das *didaktische Dreieck*. Jede Spitze bildet einen der genannten Aspekte. An deren Verbindungslinien lassen sich bezüglich der Verhältnisse unterschiedliche didaktische Traditionen und Modelle einordnen. Da Didaktik das grundlegende Kernstück jeden Unterrichts ist, scheint es in Anlehnung an diese Veranschaulichung als durchaus legitim, die Weiterbildungsplanungen insbesondere in Hinblick auf die drei Kernelemente, die Kombination dieser Elemente und die sich daraus ergebenden Dimensionen von Unterricht (Repräsentation, Erfahrung und Beziehung) zu untersuchen. Das bedeutet eine Analyse dahingehend, ob respektive inwieweit die Elemente in den Planungen Beachtung finden oder gar unberücksichtigt bleiben.

Die konkrete Fragestellung, die in der vorliegenden Arbeit nun behandelt werden soll, beschäftigt sich im Wesentlichen damit, wie die *Weiterbildungsprogramme* – konkret die Hochschullehrgänge der österreichischen Pädagogischen Hochschulen – *für Unterricht mit Medien didaktisch konzipiert* sind. Mit anderen Worten ließe sich die Frage formulieren, was in

diesen Weiterbildungen über Didaktik im Unterricht gesagt wird. Insofern kann hier nicht nur von einer Didaktischen Analyse[3] gesprochen werden, sondern von einer *metadidaktischen* Analyse im Sinne didaktischer Aussagen über Unterrichtsdidaktik. Dadurch sollen nicht zuletzt die Verhältnisbestimmungen der didaktischen Dimensionen und damit auch implizite Annahmen über Unterricht sichtbar gemacht werden. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass der Anspruch dieser Arbeit nicht darin besteht, Beurteilungen über die Qualität von Weiterbildungslehrgängen österreichischer Pädagogischer Hochschulen zu treffen oder gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge einzubringen. Vielmehr steht hierbei die Ausarbeitung didaktischer Begründungen, also die wissenschaftliche Begründung der Weiterbildungslehrgänge im Vordergrund.

Um diesem Vorhaben nachzugehen, wird ein dokumentenanalytisches Forschungsverfahren herangezogen. Das bedeutet, dass die Curricula der genannten Hochschullehrgänge auf ihre didaktische Verhältnisbestimmung hin überprüft werden sollen. Mittels eines Kategoriensystems, das die grundlegenden Aspekte des didaktischen Dreiecks beinhaltet, sowie in Anlehnung an die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018), werden die festgeschriebenen Inhalte der Hochschulcurricula kategorisiert, interpretiert und diskutiert.

Die vorliegende Arbeit unterteilt sich in mehrere Kapitel. Zunächst soll ein Forschungsüberblick Auskunft über bisherige einschlägige Forschungs- und Studienarbeiten zum vorliegenden Kontext geben, um die späteren Ergebnisse darin einzuordnen. Außerdem soll die Relevanz und Bedeutsamkeit dieses Themas verdeutlich werden. Die anschließende theoretische Rahmung bezieht sich insbesondere auf allgemeine Didaktik sowie die Darstellung des didaktischen Dreiecks und soll insofern die für diese Arbeit herangezogenen theoretischen Konzepte darlegen. Im Anschluss daran wird das verwendete empirische Datenmaterial beschrieben, analysiert und hinsichtlich des Forschungsinteresses ausgewertet.

Dabei handelt es sich, wie bereits erwähnt, um eine metadidaktische Analyse von Hochschuldokumenten, die anhand des didaktischen Dreiecks analysiert und kategorisiert, sowie in Hinblick auf die didaktische Konzeption evaluiert werden sollen. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und mit einem Ausblick bezüglich offener Fragestellungen und weiteren Problematiken des Themenfeldes abgerundet.

[3] Das verwendete Analyseverfahren ist unbedingt von der Didaktischen Analyse Wolfgang Klafkis (1972/1958) zu differenzieren. Diese orientiert sich strikt an einer Bezugsgruppe von Schüler*innen und arbeitet zudem eng mit Fragestellungen des Bildungsinhalts und des Bildungsgehalts. Demgegenüber versteht die Didaktische Analyse in der vorliegenden Masterarbeit Klafkis Bildungskonzept als nur eine von drei didaktischen Dimensionen.

2. FORSCHUNGSSTAND UND THEMENRELVANZ

Dass die COVID-19 Pandemie die gesamte Welt vor große Herausforderungen gestellt hat, spiegelt sich auch im aktuellen internationalen Forschungsfeld wider. Auf Empfehlung der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization, 2020) wurde in vielen Nationen das gesamte Gesellschaftssystem heruntergefahren. Unter anderem wurden Schulschließungen verordnet, um die Weiterverbreitung des Corona-Virus zu verhindern. Wie bisher zahlreiche Studien darlegen, hat diese Gesundheitskrise mitsamt den umgesetzten Maßnahmen, insbesondere den Schulschließungen, Auswirkungen auf die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (Singh et al., 2020). Wenngleich die tatsächlichen Auswirkungen von unterschiedlichen Faktoren, wie dem Alter, der Schulstufe sowie der grundsätzlichen Gesundheit bzw. Beeinträchtigung abhängen, braucht es ausreichend Unterstützungsangebote, besonders für vorbelastete Kinder und Jugendliche, um präventiv gegen weitere mentale Herausforderungen oder gar Schäden vorzugehen.

2.1 Digitaler Unterricht im Kontext der COVID-19 Pandemie

Um nicht gänzlich auf schulisches Lernen zu verzichten, wurde der Unterricht zum Teil mittels Distance Learning oder Home-Schooling weitergeführt. Internationale Berichte legen dar, wie die schulische Situation während der COVID-19 Pandemie in unterschiedlichen Nationen gehandhabt wurde (vgl. u.a. Chang & Yano, 2020; Reimers & Schleicher, 2020).

Andere Studien setzen sich mit den Herausforderungen und Chancen des Lehrens und Lernens und in weiterer Folge mit Chancengleichheit in Zeiten der Pandemie auseinander. Ein spanisches Forscher*innenteam (Bonal & González, 2020) hat sich mit den Auswirkungen des Lockdowns auf schulische Lernunterschiede von drei bis 18-jährigen Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Im Rahmen der Studie wurden knapp 80.000 katalonische Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft mittels eines Online-Fragebogens im Zeitraum von 26. bis 30. März 2020 einerseits zu sozialen, räumlichen sowie technologischen Gegebenheiten und andererseits bildungsrelevanten Aspekten befragt, wobei zwischen formalen, informalen sowie nicht-formalen Gesichtspunkten unterschieden wurde. In den Bereich *formale Bildung* fallen beispielsweise Fragen zum Kontakt mit den Lehrpersonen, Regelmäßigkeit und Art von Aufgaben oder auch Feedback durch die Schule. *Informale Bildung* hingegen umfasst zeitliche Gewohnheiten, Familienaktivitäten oder Unterstützung bei Schulaufgaben. *Nicht-formale Bildung* meint schließlich außerschulische Aktivitäten, Art der Aktivitäten sowie Partizipationsformen. Insgesamt wurden 35.419 Umfragesendungen für die Auswertung und

weitere Analyse herangezogen. Die Studie zeigt signifikante Ungleichheiten im schulischen Lernen in Abhängigkeit von Schulformen und familiären Aspekten, wie Einkommen oder Bildungsabschluss der Eltern. Die durch die COVID-19 Pandemie bedingte Abwesenheit von Schule reißt Lücken in Begleit- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Familien mit geringerem Einkommen haben zudem weniger Ressourcen, um ihren Kindern bei Schularbeiten zu helfen und damit die Betreuungs- und Lernlücken auszugleichen. Die Autor*innen plädieren schließlich dafür, einen Notfallplan für Bildung aufzustellen sowie die benötigten Ressourcen für besonders gefährdete Familien zur Verfügung zu stellen, um den betroffenen Kindern und Jugendlichen die Wiederherstellung ihrer sozio-emotionalen sowie ihrer kognitiven Fähigkeiten zu ermöglichen.

Auch an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien wird unter der Leitung von Barbara Schober eine Studie zum *Lernen unter COVID-19 – Bedingungen* (Schober et al., 2020) durchgeführt. Im Rahmen der Studie wurden mehrere Befragungen mittels Online-Fragebogen von insgesamt 1382 Schüler*innen ab der Sekundarstufe 1 und 1353 Eltern sowie 1027 Lehrer*innen und 169 Schulleiter*innen jeweils der Primar- sowie Sekundarstufe 1 und 2 durchgeführt. Als allgemeines Ergebnis fasst das Forscher*innenteam zusammen, dass „alle Gruppen die COVID-19 Situation als sehr belastend wahrgenommen haben, jedoch im Umgang mit der Krise gewachsen sind." (ebd., S. 1) Wenngleich es sich nach Angaben der Autor*innen um keine repräsentative Stichprobe handelt, kam aus der fünften Befragung, von Anfang April bis Ende Mai 2021, deutlich hervor, dass sich viele der befragten Lehrkräfte mit der Lehrsituation unter den COVID-19 Bedingungen überfordert fühlten. Dies ist unter anderem auf den zeitlichen Mehraufwand zurückzuführen, der laut Befragung mit organisatorischen sowie Verwaltungsaufgaben, aber ebenso mit der Aufbereitung des digitalisierten Unterrichts in Verbindung steht. Die größten Herausforderungen ergaben sich durch den vermehrt schwer planbaren Unterricht, der den oft variierenden Gegebenheiten geschuldet war, sowie durch „die gestiegenen Anforderungen des digitalen Unterrichtens" (ebd., S. 5).

Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Herausforderungen für Schüler*innen und Lehrer*innen unter den COVID-19 und Home-Schooling Bedingungen sind auch in der Studie *Inclusive Home Learning (INC-LEA)* unter der Leitung von Susanne Schwab (2020) vom Institut für Bildungswissenschaft und dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien zu finden. Dabei wurden während des ersten Lockdowns in Österreich im Frühjahr 2020 rund 3500 Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe mittels Online-Fragebogen über ihre Erfahrungen mit Home-Schooling befragt. Weiters wurden im Rahmen einer Kooperation mit der Universität Trier (vgl. Letzel et al., 2020) Schüler*innen gemeinsam mit jeweils einem Elternteil und einer Lehrkraft interviewt. Das Ziel dieser Studie liegt darin, herauszufinden, „inwiefern die

Umstellung der Präsenzlehre in Schulen auf Homeschooling den Ansprüchen von inklusiver Bildung entspricht.“ (ebd., S. 51) Auch diese Studie konnte darlegen, dass die Zeit des Distance Learnings für die meisten beteiligten Personen als sehr herausfordernd und belastend erlebt wurde und es zum Teil schwerwiegend an der Umsetzung digitalen Unterrichts aufgrund fehlender technischer Geräte sowie der Kontaktmöglichkeiten mit den Familien der Schüler*innen mangelte. Eine weitere interessante Erkenntnis der Studie bezieht sich auf das Belastungsempfinden der Befragten in Hinblick auf Social Distancing: die Mehrheit der befragten Schüler*innen machte Angaben, dass ihnen der Kontakt zu den Mitschüler*innen und zu den Lehrpersonen fehlte (ebd.,S. 56).

Dieses Ergebnis ist in Anbetracht der aktuellen Situation nicht überraschend und wurde vom Bildungsforscher und Universitätsprofessor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Stefan Hopmann, in einem Interview mit dem ORF (Ö3 & Euler-Rolle, 2021) untermauert. Dabei wurde die Frage nach den Folgen der aktuellen Unterrichtssituation aufgeworfen. „Es würde den Verlust beim sozialen Lernen bedeuten […] Was übersehen wird, ist, dass jeder Unterricht soziales Lernen ist.“ (ebd.)

Dahingehend setzt sich Ruyu Hung (2020) kritisch mit den Möglichkeiten und Herausforderungen des Distance Learnings auseinander. Er greift die Problematik auf, dass Lernformen des Distance Learnings personalen und menschlichen Aspekten häufig zu wenig Beachtung schenken. Lehrpersonen stehen während der COVID-19 Pandemie insofern vor der großen Herausforderung, für Unterricht eine Balance zwischen Technologie und Menschlichkeit zu finden. Bildung dürfe sich nicht ausschließlich auf Lernprozesse im Sinne von Informationsaneignung beschränken, sondern müsse ebenso die Wichtigkeit von zwischenmenschlichen Erfahrungen, Interaktionen zwischen Schüler*innen untereinander aber auch mit den Lehrpersonen berücksichtigen. „What matters is the challenge to the meanings of the concepts of knowledge, learning, education, peer and teacher.” (ebd., S. 38)

Während weitere Autor*innen wie Stephan Gerhard Huber und Christoph Helm (Huber et al., 2020; Huber & Helm, 2020) eine Bestandsaufnahme der schulischen Situation unter Pandemiebedingungen im Vergleich von Österreich, Deutschland und der Schweiz darlegen und insbesondere auf Herausforderungen für Lehrkräfte Bezug nehmen, bieten Voss und Wittwer (2020) auf Basis von Unterrichts- und Instruktionsforschung Vorschläge, um erfolgreichen Unterricht zu ermöglichen.

Hinsichtlich des Distance Learnings wurde deutlich, dass neben Schüler*innen und Eltern auch Lehrkräfte mit digitalem Unterricht vor große Herausforderungen im Bereich digitaler Kompetenzen, Ressourcenmangel und damit der didaktisch versierten Umsetzung gestellt werden. Dennoch stellt das Thema der digitalen Qualifikation von Lehrkräften kein wirklich neues Forschungsthema dar. Ein kurzer Blick in vorrangig deutschsprachige Forschung der letzten fünf Jahre zeigt diesbezüglich die Relevanz der Thematik auf.

2.2 Digital kompetente Lehrkräfte

Hierbei stehen in erster Linie gesellschaftliche Digitalisierungsprozesse im Fokus und welche Veränderungen sich dadurch einerseits für Unterricht und andererseits als Kompetenzanforderungen für angehende oder berufstätige Lehrpersonen in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation ergeben (vgl. u.a. Buchner, 2017; Ebner et al., 2020; Hütthaler, 2020; Lorenz & Endberg, 2019; Rubach & Lazarides, 2019; Wahlmüller-Schiller, 2017). Der für die vorliegende Arbeit relevanteste Themenschwerpunkt liegt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung. Die Autor*innen Eickelmann und Drossel (2020) betonen hierbei die Notwendigkeit, „dass Lehrer*innenbildung Lehrkräfte dazu befähigen muss, mit dem Wandel und den Neuerungen umzugehen, und hier Kompetenzen, die sich auf die Gestaltung von Entwicklungen beziehen, systematisch zu fördern.“ (ebd., S. 357) Weiters wurde des Öfteren die Frage aufgegriffen, welche Implikationen digitale Transformation für die Lehrer*innenbildung bringt und darüber hinaus, wie dies innerhalb der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften beachtetet werden kann.

Petko et al. (2018) betrachten schulische Digitalisierung aus einem gesamtgesellschaftlichen Blickwinkel und erläutern dahingehende Kompetenzanforderungen, die sich für Lehrpersonen ergeben. Dabei wird jedoch eine Perspektive, die sich vorrangig oder ausschließlich auf den Umgang mit digitalen Medien konzentriert, abgelehnt. Vielmehr sollten sowohl medienspezifische als auch medienunspezifische Aspekte in der Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden. Dies würde beispielsweise einen stärkeren Einbezug von persönlichen Vorerfahrungen und Einstellungen von Studierenden in der Ausbildung, eine Verankerung aller Lebensbereiche mit medienspezifischen Inhalten, einen vermehrten Einsatz von Medienpraxis in der Ausbildung bedeuten, sowie „die Frage der Wirksamkeit und der Verbesserung von Lernkultur und Unterrichtsqualität zu einem zentralen Referenzpunkt machen.“ (ebd., S. 157) Insgesamt dürfen die Kompetenzanforderungen also nicht bloß auf den Einsatz von und den Umgang mit digitalen Medien beschränkt werden, sondern ebenso psychosoziale Fähigkeiten sowie kritisches Denken miteinbezogen werden, um auch schließlich eine Entwicklung in der gesamten Lehr-Lernkultur zu erzielen.

Darüber hinaus haben Seufert et al. (2018) ein Kompetenzkonzept für Lehrpersonen im Hinblick auf digitale Medien auf Basis professionstheoretischer Überlegungen erstellt. Vor diesem Hintergrund und mit dem Ziel einer Standortbestimmung wurde eine Befragung zur Selbsteinschätzung von 215 Lehrpersonen in berufsbildenden Schulen in der Deutschschweiz durchgeführt. Das Konzept umfasst „Allgemeines pädagogisches Wissen“ (ebd., S. 186), „Wissen über die Förderung digitaler Fertigkeiten“ (ebd.), „Mediendidaktisches Wissen“ (ebd., S. 187), „Beratungs- und Organisationswissen“ (ebd.), „Instrumentelle Fertigkeiten und Wissen im Umgang mit digitalen Medien“ (ebd., S. 188) sowie „Motivational-affektive Merkmale“ (ebd.). Alle Ergebnisse wurden im Vergleich mit einem kaufmännischen Bildungszentrum, das zum Erhebungszeitpunkt bereits im Einsatz digitaler Medien geübt war, in einem Boxplot dargestellt. Die Studie zeigt, dass es grundsätzlich in allen Bereichen der Förderung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen bedarf. Weiters sprechen sich die Autor*innen dafür aus, zum einen das einschlägige Fort- und Weiterbildungsangebot auszubauen und zum anderen insbesondere die empirische Forschung dahingehend voranzutreiben.

Dass sich Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonen positiv auf den sicheren Einsatz digitaler Medien im Unterricht auswirken, zeigen unter anderem die Untersuchungen von Claudia Bremer und Ingo Antony (2017) mit der Evaluation der Lehrerfortbildung *Lehrkompetenz entwickeln – individuell fördern (LEIF)* des Landes Hessen sowie auch Eva-Maria Glade (2019) mit der Fortbildungsveranstaltung „Medienpädagogik und Medienbildung“ (ebd., S. 230), die durch die Erstellung von Webblogs durch die Teilnehmenden konzeptioniert wurde. Josef Buchner (2018) verweist jedoch darauf, dass, wenngleich sich Lehrpersonen durch die Teilnahme an entsprechenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen digitale Kompetenzen für den Umgang mit und den Einsatz von digitalen Medien und Tools im Unterricht aneignen können, ein solches Vorgehen jedoch für eine grundlegende Veränderung der Unterrichtskultur nicht ausreichend zu sein scheint. In diesem Sinne betont Nadine Bergner (2017) die Wichtigkeit, den Umgang mit digitalen Medien einerseits in der Lehrer*innenausbildung auszubauen und andererseits stets ein geeignetes Fortbildungsprogramm anzubieten, um auch unterrichtenden Lehrkräften die Auseinandersetzung mit und Verwendung von digitalen Medien für den eigenen Unterricht zu ermöglichen. Dafür betrachtet sie sowohl Präsenzveranstaltungen als auch E-Learning oder Mobile Learning Varianten als geeignete Modi.

2.3 Ein Blick in die österreichische Schullandschaft

Für den österreichischen Schulkontext wurde vom Bundesministerium für Bildung und Frauen ein eigenes Modell zur Förderung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen beauftragt (Brandhofer et al., 2016). Dieses wurde von der *Virtuellen Pädagogischen Hochschule*

Burgenland in Anlehnung an unterschiedliche und international herangezogene Modelle entwickelt. Das digitale Kompetenzmodell für Pädagog*innen (BMBWF, 2021e; National Competence Center eEducation Austria, 2021b) dient in erster Linie als Werkzeug zur Selbsteinschätzung aber auch zur Entwicklung der eigenen Professionalität und schulischen Entwicklung. Es dient als Modell zur Förderung und Erweiterung digitaler Kompetenzen, die Lehrkräfte vor und während ihrer Lehramtsausbildung sowie während der aktiven Berufstätigkeit im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erwerben sollen. Das Kompetenzmodell umfasst insgesamt acht Kompetenzbereiche, die von grundlegenden informatischen Kenntnissen, über die Gestaltung digitaler Medien und deren Einsatz im Unterricht bis hin zur Schulverwaltung und -weiterbildung führen. Zwei der Kompetenzbereiche verweisen mit ihrer Betitelung des *digitalen Lehrens und Lernens* auf didaktische Implikationen. Das Modell wurde bereits 2016 arrangiert und 2019 überarbeitet. Aktuell dient es häufig als Orientierung und Anhaltspunkt für die Gestaltung und Konzeption von Lehrer*innenweiterbildungen an pädagogischen Hochschulen (Pädagogische Hochschule Burgenland, 2021). Darüber hinaus wurden eigens ein Selbstevaluationsinstrument (National Competence Center eEducation Austria, 2021c) und schließlich eine Fortbildungsmaßnahme (Bauer et al., 2020; BMBWF, 2019b) im Umfang von 6 ECTS Punkten entwickelt.

Empirische Untersuchungen über die praktische Umsetzung des Rahmenmodells oder Studien über beispielsweise die Wirksamkeit der Weiterbildungsveranstaltungen gibt es jedoch bislang keine. Generell gestaltet sich die österreichische Forschungslage im Bereich der Lehrer*innenfortbildung etwas mager.

Bialowas und Vogel (2016) widmeten sich einer Analyse der Lehrer*innenfort- und Weiterbildung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Dabei wurden in erster Linie Ziele und Aufgaben der Pädagogischen Hochschule dargelegt sowie anhand eines mixed-method-approaches das damals aktuelle Fort- und Weiterbildungsangebot reflektiert und hinsichtlich Optimierungspotenzials untersucht. Einerseits wurden bereits 2014/15 fünf 35 bis 50-minütige qualitative Leitfaden-Expert*inneninterviews mit dem Fokus auf die Qualität der Angebote durchgeführt und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Daraus ergaben sich insbesondere die folgenden Kriterien, die für eine spätere quantitative Befragung herangezogen wurden: „Interesse der TeilnehmerInnen, Vernetzung im Rahmen einer Veranstaltung, Vernetzung im Anschluss an eine Veranstaltung, [organisatorische, AR] Rahmenbedingungen, ReferentInnen, Informationsweitergabe/Multiplikation im Umfeld Schule, [weiterführende, AR] Unterstützungsangebote im Anschluss an eine Veranstaltung, Praxisbezug der Fort- und Weiterbildungsinhalte, [aktives, AR] Mitwirken der TeilnehmerInnen an einer Veranstaltung“

(Bialowas & Vogel, 2016, S. 168f). Im Anschluss an einen Test-Fragebogen, durch den 2015 100 Fortbildungsteilnehmer*innen befragt wurden und der schließlich auf fünf Skalen (*Grund der Teilnahme, Veranstaltung, Vernetzung, Informationsweitergabe und Praxisbezug und Reflexion*) mit insgesamt 30 Items beschränkt wurde, wurden knapp 16.600 Personen befragt. Davon wurden etwa 2.100 Fragebögen ausgewertet (ebd., S. 169f).

Die Gesamtergebnisse der Fragebogenerhebung machen deutlich, dass die Zufriedenheit mit den Veranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Steiermark als durchaus gegeben angesehen werden kann, jedoch nur bedingt Aussagen über die Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildungsangebote getroffen werden können. Die Teilnahme erfolgt nach den Ergebnissen der Befragung großteils freiwillig, wodurch es einer vermehrten Kund*innenorientierung der Veranstaltungsgestaltung bedarf (ebd., S. 177). Um den Austausch während und nach den Veranstaltungen zu fördern, ziehen die Autor*innen für zukünftige Veranstaltungen den Einsatz von Elementen des Fernstudiums oder digitalen Medien in Betracht. Hinsichtlich der Informationsweitergabe sehen die Autor*innen den Bedarf einer „[intensivierten, AR] Abstimmung zwischen den Schuldirektionen und den BildungsmanagerInnen“ (ebd., S. 177) der Pädagogischen Hochschulen. Insgesamt scheinen jedoch die Fort- und Weiterbildungen dazu zu verhelfen, die eigenen persönlichen und beruflichen Handlungen zu reflektieren. Bezüglich einer nachhaltigen Gestaltung des Angebots wurde zudem der „Ausbau von mehrteiligen Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsreihen“ (ebd.) diskutiert.

2.4 Themenrelevanz

Im Anschluss an diese Darstellung sollte einerseits der Bedarf an Qualifikationen für einen digital gestützten Unterricht und andererseits die Bedeutung der Lehrer*innenbildung, insbesondere der Lehrer*innenweiterbildung deutlich werden. So wurde auf einige Forschungsarbeiten Bezug genommen, die sich mit den Kompetenzanforderungen hinsichtlich Digitalisierung von Schule und auch mit entsprechenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen beschäftigt haben. In dieser Auseinandersetzung fiel jedoch besonders auf, dass Didaktik innerhalb der Weiterbildungen kaum oder nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Lediglich im österreichischen Kompetenzmodell für Pädagog*innen findet das Lehren und Lernen mit digitalen Medien (im Fach) einen Platz. Demnach sollten Lehrkräfte für den Umgang mit digitalen Medien im Unterricht befähigt werden, jedoch bleiben dahingehende konkrete didaktische Überlegungen unberücksichtigt. Ebenso konnten im vorliegenden Kontext keine weiteren didaktischen Forschungsarbeiten oder empirischen Studien gefunden werden. Aus diesem Grund und aufgrund der bereits angesprochenen wissenschaftlich-didaktischen Legitimation von Lehrer*innenbildungsveranstaltungen wurde dieser Arbeit zum Ziel gesetzt, eine metadidaktische Analyse von Weiterbildungslehrgängen darzulegen.

3. THEORETISCHE RAHMUNG

Um der Frage nach der *didaktischen Konzeption* von Weiterbildungslehrgängen zum Thema digitalen Unterrichts nachzugehen, bedarf es vorerst einer theoretischen Eingrenzung der Begrifflichkeiten.

3.1 Allgemeine Didaktik als Denkmodell

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, bildet Didaktik einen wesentlichen Bestandteil pädagogischer Ausbildungen. Dahingehend befasst sie sich mit grundlegenden Fragen des Lehrens und Lernens, wenngleich sie außerwissenschaftlich häufig auf die Fragen des pädagogischen Inhalts (in Abgrenzung zu Fragen der Vermittlung) beschränkt wird (Jank & Meyer, 1991, S. 16). In einem weit gefassten didaktischen Verständnis wird die Frage nach der Vermittlung, also Fragen die pädagogische Methodik betreffend, sogar miteingeschlossen.

Darüber hinaus formuliert Rudolf Künzli (2000, S. 43) drei Fragen, die als allgemeine Basis didaktischer Überlegungen zusammengefasst werden können:

- Der inhaltliche Aspekt: die Frage danach, *was* unterrichtet und gelernt werden soll
- Der vermittelnde oder methodische Aspekt: die Frage danach, *wie* Inhalte unterrichtet und gelernt werden sollen
- Der zielgerichtete Aspekt: die Frage danach, *warum* Inhalte unterrichtet und gelernt werden sollen

Insgesamt beschäftigt sich die Didaktik also sowohl mit theoretischen als auch mit praktischen Aspekten des Lehrens und Lernens oder auch des Unterrichtens. So wird sie wie bereits erwähnt als akademische Disziplin im Rahmen der Lehrer*innenbildung vermittelt, sie gibt aber ebenso im praktischen Sinne Auskunft darüber, wie sich Lehr-Lernverhältnisse gestalten. Um diese Verhältnisbestimmung zu konkretisieren und zu veranschaulichen, wird hier auf ein altbekanntes Denkmodell, das *didaktische Dreieck*, zurückgegriffen.

3.2 Vom Denkmodell des didaktischen Dreiecks

Wenngleich hier auf eine detaillierte Darstellung der historischen Entwicklung von Didaktik und des didaktischen Dreiecks verzichtet wird[4], sind drei didaktische Traditionen, die sich im historischen Verlauf etabliert haben nennenswert – Rhetorik, Katechetik und Methodik (Künzli,

[4] Hierfür wird an dieser Stelle beispielsweise auf Rudolf Künzlis *The Common Frame and the Places of Didaktik* (1998) oder *German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience* (2000) verwiesen.

1998, S. 31). Sie können als Vorgehensweisen oder Modi didaktischer Überlegungen betrachtet werden. *Rhetorik* geht zurück auf die griechische Antike und behandelt Didaktik aus der Sichtweise des überzeugenden Lehrens. Das bedeutet, dass es der Lehrkraft obliegt, den Lehrstoff (Inhalt) durch überzeugende Reden zu vermitteln (Repräsentation). Die *Katechetik* ist auf das frühe Christentum zurückzuführen und thematisiert Unterricht als einen interaktiven, kommunikativen Prozess zwischen Lehrperson und Schüler*innen über den Lehrinhalt (Beziehung). *Methodik* geht nun über rein verbale Vermittlung des Inhalts hinaus und fokussiert unterschiedliche Methoden, um den Schüler*innen das Erschließen des Inhalts zu ermöglichen (Erfahrung).

Daraus können wiederum drei didaktische Stränge abgeleitet werden, die jeweils eine Achse des didaktischen Dreiecks (Abbildung 2) in den Blick nehmen. Jede Achse dient als Verbindungslinie der Eckpunkte, die sich als die drei elementaren Aspekte jedes Unterrichts verstehen. Die drei Eckpunkte *Inhalt*, *Lehrperson* und *Schüler*innen* stehen jeweils in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und ergeben durch ihre Verbindung die Achsen der *Repräsentation* (Achse Inhalt – Lehrperson), der *Erfahrung* (Achse Schüler*innen – Inhalt) sowie der *Beziehung* (Achse Lehrperson – Schüler*innen).

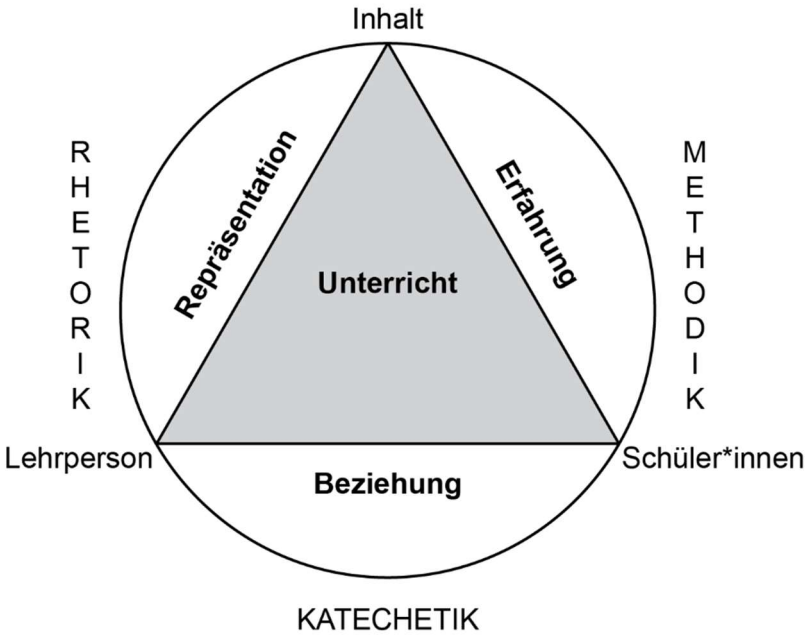


Abbildung 2: Grundform des didaktischen Dreiecks in Anlehnung an Künzli (1998; 2000) und Hopmann (1999), eigene Darstellung

Je nach wissenschaftstheoretischer Tradition oder Perspektive werden diese Eckpunkte in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander konzipiert. Reusser (2009) spricht hierbei von „drei Kulturen des Lehrens und Lernens“ (S. 225), die in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander stehen und „in einem Kontext von Schule und Gesellschaft eingebettet“ (ebd., S. 224) sind. Ebenso ließen sich die Eckpunkte direkt unterschiedlichen Didaktiken zuordnen (Hopmann et al., 2016): So konzentriert sich die *Fachdidaktik* ausschließlich auf den inhaltlichen Aspekt des Unterrichts, die *Professionstheorie* auf die Rolle der Lehrperson und die *Entwicklungstheorie* auf die Schüler*innen (ebd., S. 31). Da sich die vorliegende Arbeit aber weder mit fachspezifischen Fragen noch mit entwicklungs- oder professionstheoretischen auseinandersetzt, sondern allgemeine Aussagen über die metadidaktische Planung schulischen Unterrichts zu eruieren versucht, wird hier ausschließlich auf die allgemeine Didaktik Bezug genommen.

Innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten in Anlehnung an die Achsen des didaktischen Dreiecks auch unterschiedliche Modelle etabliert. Diese können als Grundlagen theoretischer wie praktischer Konzepte zur Vorbereitung, Analyse oder Reflexion von Unterricht verstanden werden. Didaktische Modelle gestalten sich auf unterschiedliche Art und Weise und reichen von allgemeinen Überlegungen zu Unterricht und Lehrplangestaltung bis zu Vorbereitungskonzepten und Analyserastern (Künzli, 2000, S. 48). Die jeweiligen Achsen mit ihren möglichen praktischen Schwerpunktsetzungen und anschließenden theoretischen Modellen[5] sollen nun im Folgenden dargestellt werden.

3.2.1 Über das Verhältnis von Lehrperson und Inhalt

Die *Repräsentationsachse* (Abbildung 3) beschreibt das Verhältnis von Lehrperson und Inhalt. Dabei stehen die Aufbereitung und Darstellung von Inhalten durch die Lehrperson für die Schüler*innen im Vordergrund. In Anlehnung an Künzli (1998, S. 36) können hierbei zwei Vorgehensweisen oder Schwerpunkte voneinander unterschieden werden: *doctrinal* und *magisterial*. Ersteres meint, dass dem Inhalt gegenüber der Lehrperson Priorität im Unterricht eingeräumt wird. Sinngemäß könnte dies als lehrend (auf die Sache bzw. den Inhalt bezogen) übersetzt werden. Es steht also der zu vermittelnde Inhalt im Fokus. Zweiteres hingegen fokussiert die inhaltsvermittelnde Lehrkraft und deren Autorität. Damit wird vor allem Unterricht als Lehrkunst thematisiert. Die Repräsentationsachse findet sich im Modus der *Rhetorik* (ebd., S. 31f), da die Lehrkraft einerseits über Wissen vom Unterrichtsinhalt verfügt und es ihrer überzeugenden Redekunst obliegt, die Inhalte an die Schüler*innen weiterzugeben.

[5] Für die vorliegende Arbeit wird ausschließlich auf ausgewählte Exemplare didaktischer Modelle Bezug genommen. Als Überblickswerk wird hier beispielsweise auf *Grundwissen Didaktik*, Kapitel 3 *Theorien, Modelle und Konzepte von Unterricht mit Schwerpunkt Lehren* (Kron et al., 2014) verwiesen.

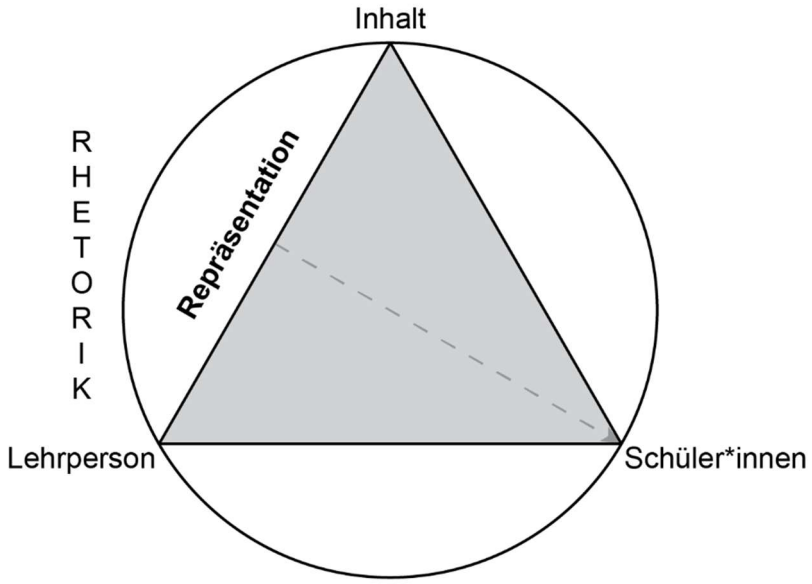


Abbildung 3: Repräsentationsachse des didaktischen Dreiecks (siehe Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 19999), eigene Darstellung

In der deutschen Didaktik hat der Inhalt eine klare Vorrangstellung gegenüber den anderen Unterrichtsaspekten eingenommen (Hopmann, 1999; Künzli, 2000). Exemplarisch wird hier Wolfgang Klafkis Modellansatz der bildungstheoretischen Didaktik aufgegriffen. Diesem liegt das Bildungskonzept der *Kategorialen Bildung* (Klafki, 1972/1959) zugrunde. Dahingehend richtet sich Klafkis didaktische Analyse (Klafki, 1972/1958) nach der Frage des zu vermittelnden Bildungsinhalts und dessen Bildungsgehalt[6]. Die didaktische Relevanz dieses theoretischen Konzepts liegt in Klafkis fünf Grundfragen, die sich als „exemplarische Bedeutung der Bildungsinhalte“, „Gegenwartsbedeutung“, „Zukunftsbedeutung“, „Bildungsziele“ und „Günstige Lehr-Lernbedingungen“ (Kron et al., 2014, S. 78) zusammenfassen und in ein Handlungsmodell weiterführen lassen. Anschließend kann nun ein konkretes Unterrichtskonzept (Klafki, 1972, S. 142f) erstellt werden, das die weiterführendenden Fragen und Entscheidungen über die Unterrichtsgliederung und -formen, die Unterrichtsmittel sowie die -organisation beinhaltet.

Hinsichtlich der Verortung des Modells im didaktischen Dreieck werden hier vor allem die Eckpunkte Inhalt und Lehrperson fokussiert, da es hier als Aufgabe der Lehrkraft angesehen wird, jene Inhalte auszuwählen, die in ihrer Auseinandersetzung Bildungspotenzial besitzen und daher als vermittlungswert und -fähig erachtet werden. Wenngleich die Bezeichnung bildungstheoretisch als das Verhältnis von Inhalt und Lehrperson im ersten Augenblick etwas irreführend erscheinen mag, da Bildung zumeist ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung des Selbst mit der eigenen Umwelt ist und sich im unterrichtlichen Sinne doch vor allem auf die

[6] Auf eine ausführliche Beschreibung des bildungstheoretischen Modells wird an dieser Stelle verzichtet und auf Wolfgang Klafkis (1972) Werk *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* verwiesen.

Schüler*innen bezieht, lässt sich die Bezeichnung vermutlich aus der bildungstheoretischen Grundlage des Modells ableiten. Ziel ist es schließlich, dass durch die Lehrperson Bildungsinhalte ausgewählt und legitimiert werden, die Bildungsprozesse bei den Schüler*innen ermöglichen.

3.2.2 Über das Verhältnis von Schüler*innen und Inhalt

Die *Erfahrungsachse* (Abbildung 4) bildet das Verhältnis von Schüler*innen und Inhalt ab. Folglich wird die Lernerfahrung der Lernenden durch Auseinandersetzung mit dem Lernstoff thematisiert. Hierbei ergeben sich ebenso Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung (Künzli, 1998, S. 37). Je nachdem, ob der zu lernende Inhalt oder die lernenden Schüler*innen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, werden *objektive* (auf den Inhalt bezogene) und *subjektive* (auf die Schüler*innen bezogene) Orientierung voneinander unterschieden. Die Erfahrungsachse steht insofern im Modus der *Methodik* (ebd., S. 33), als unterschiedliche Unterrichtsmethoden entwickelt wurden, um den Schüler*innen den Inhalt zu vermitteln bzw., um die Lernprozesse der Schüler*innen anzuregen und zu fördern.

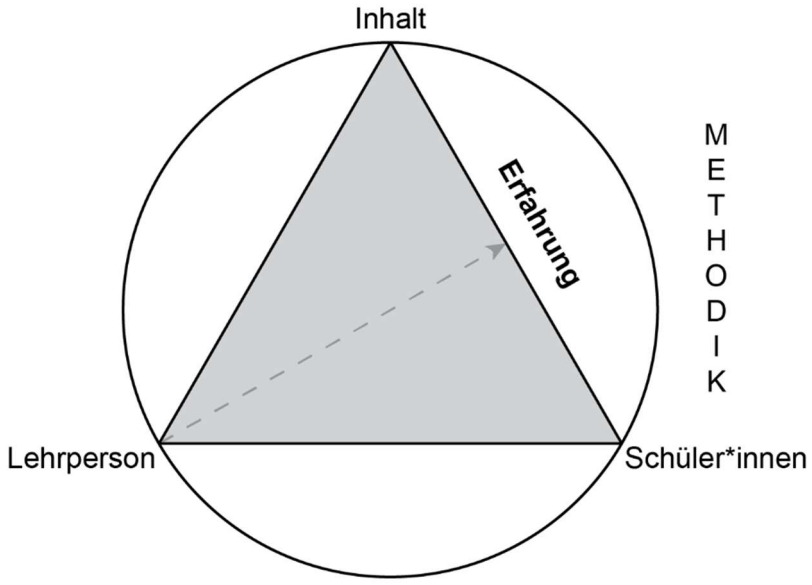


Abbildung 4: Erfahrungsachse des didaktischen Dreiecks (siehe Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 1999), eigene Darstellung

Der Erfahrungsachse des didaktischen Dreiecks ist das Modell der *lehr-lerntheoretischen Didaktik* (Heimann et al., 1979) zuzuordnen, das in seinen Ursprüngen auf Paul Heimann zurückgeht und von Wolfgang Schulz weiterentwickelt wurde[7]. Hierbei liegt das Augenmerk insbesondere beim Lernprozess der Schüler*innen. Das grundlegende Interesse dieses didaktischen Modells besteht darin, ein offen gestaltetes Theoriegerüst für Unterricht zu erschaffen, um „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen." (ebd., S. 9) Lernen wird als Verhaltensanpassung beschrieben, die mittels Unterrichts oder mit anderen Worten Lehrens ermöglicht werden soll. „Der pädagogische Wert des Unterrichts liegt [hier, AR] ausschließlich in seinem Einfluß auf die Lernprozesse, in den Anpassungsleistungen, die er bei den Lernenden bewirkt." (ebd., S. 19)

Im Mittelpunkt dieses didaktischen Entwurfs stehen sechs Strukturmomente (Intention, Themen, Methoden, Medien, anthropogene und sozial-kulturelle Bedingungen), die es sowohl analytisch als auch planend zu behandeln gilt (ebd.). Die *Unterrichtsanalyse* wird dabei als Reflexion von Unterrichtsprozessen sowie -entscheidungen betrachtet, wobei lediglich beurteilt werden kann und soll, welche Bedingungen diesen Entscheidungen zugrunde liegen, bzw. in welchen Verhältnissen diese sechs Strukturelemente zueinander stehen. Die *Unterrichtsplanung* hingegen dient der Entscheidungsfindung bezüglich der Strukturelemente im geplanten Unterrichtsgeschehen. Hierbei ist demnach die Unterrichtsgestaltung im Mittelpunkt, um die gewünschten Lernprozesse im Unterricht zu ermöglichen. Folglich können aus der Unterrichtsplanung wiederum Reflexionsmomente entstehen, die in der Analyse weiter reflektiert werden.

Obwohl sich die lehr-lerntheoretische Didaktik im Wesentlichen mit dem Handlungsraum der Lehrperson befasst, wird sie im didaktischen Dreieck an der Erfahrungsachse verortet. Denn es handelt sich nicht ausschließlich um eine lehr- sondern auch um eine lerntheoretische Didaktik, da sich das Verhalten der Lehrperson stets daran orientiert, Lernprozesse, also Erfahrungen der Schüler*innen mit dem Inhalt, zu ermöglichen.

3.2.3 Über das Verhältnis von Lehrperson und Schüler*innen

Die *Beziehungsachse* (Abbildung 5) nimmt schließlich das Verhältnis von Lehrperson und Schüler*innen in den Blick. Dabei kann die persönliche bzw. professionelle Beziehung der Lehrkraft zur Schulklasse oder einzelnen Schüler*innen ersichtlich werden. Nach Künzli (1998, S. 37) kann hierbei nicht zuletzt zwischen einem *charismatischen* und einem *demokratischen*

[7] Für eine detaillierte Ausführung der Unterscheidung des Berliner und des Hamburger Modells wird hier auf Wolfgang Schulz' (1981) Werk *Das Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktionen in der Alltagspraxis* hingewiesen (vgl. u.a. Klafki et al., 2006; Kron et al., 2014).

Verhältnisschwerpunkt unterschieden werden. Als charismatisch wird das Verhältnis bezeichnet, wenn die Lehrperson für die Schüler*innen als Vorbild Geltung findet. Dabei zeichnet sich jedoch ein hierarchisches Verhältnis ab, indem die Lehrperson den Schüler*innen gegenüber als höher gestellt angesehen wird. Im demokratischen Verhältnis wird versucht, diese Hierarchie aufzulösen und eine Gleichberechtigung der Lehrperson und der Schüler*innen herzustellen. Die Beziehungsachse steht im *katechetischen* Modus (ebd., S. 33), da hier die lehrende Vermittlung, also Unterricht, als interaktives oder Beziehungsverhältnis verstanden wird.

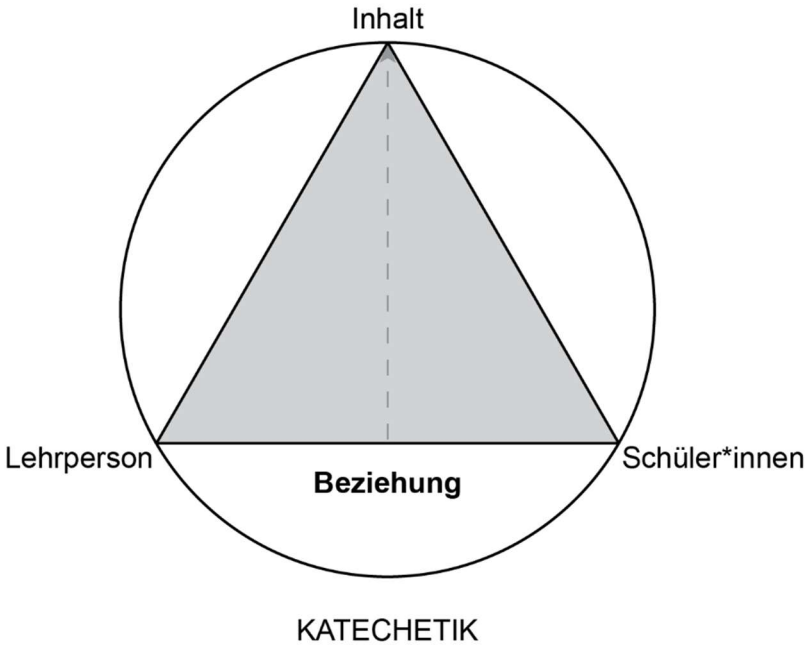


Abbildung 5: Beziehungsachse des didaktischen Dreiecks (siehe Künzli, 1998; 2000 und Hopmann, 1999), eigene Darstellung

Insbesondere das demokratische Verhältnis von Lehrperson und Schüler*innen wird vom didaktischen Modell der *kritisch-kommunikativen Didaktik* (u.a. Schäfer & Schaller, 1976; Winkel, 2006) thematisiert[8]. Deren Grundannahmen orientieren sich stark an der kritischen Erziehungswissenschaft, wodurch einerseits die starke Vormachtstellung der Inhaltsebene in der deutschen Didaktik und damit andererseits die Tradierung gesellschaftlicher Verhältnisse infrage gestellt werden. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller (1976) formulieren indessen das Ziel der gesellschaftlichen Weiterentwicklung. Heranwachsende sollen demnach durch kommunikativen Unterricht in die Lage versetzt werden, gesellschaftliche Sachverhalte kritisch zu hinterfragen und schließlich auch aktiv am demokratischen Leben teilzuhaben.

Auch Rainer Winkel (2006) bedient sich dieser Überlegungen und Leitgedanken für ein Modell der Unterrichtsplanung und -analyse. Dieses soll dazu verhelfen, die wechselseitigen Wirkungen unterschiedlicher Unterrichtsaspekte (Vermittlung, Inhalt, Beziehung und Störung) zu erfassen und damit Unterricht zu verbessern. Das Ziel dabei liegt schließlich darin, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse, die durch die Schule reproduziert werden, zu hinterfragen und letzten Endes zu durchbrechen. Der kritisch-kommunikativen Didaktik fällt dadurch die Aufgabe zu, ebendiese Unterrichtsprozesse, die als kommunikatives Handeln verstanden werden, zu reflektieren und damit zur Demokratisierung und Humanisierung (ebd., S. 94) der Gesellschaft beizutragen.

Bezüglich der didaktischen Überlegungen nimmt die kritisch-kommunikative Didaktik zweifellos das Verhältnis von Lehrerperson und Schüler*innen in den Blick und kann entsprechend auf deren Verbindungsachse im didaktischen Dreieck dargestellt werden. Der Eckpunkt des Inhalts ist dennoch von besonderer Bedeutung, weil sich das kommunikative Verhältnis von Lehrperson und Schüler*innen stets in Auseinandersetzung mit einem spezifischen Inhalt gestaltet (Schäfer & Schaller, 1976; Winkel, 2006). Im kommunikativen Prozess entstehen die Beziehungen also immer durch die Vermittlung von Informationen, die es von den Schüler*innen zu hinterfragen gilt.

3.3 Von allgemeiner Didaktik

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das didaktische Dreieck einerseits die visuelle Darstellung der grundlegenden Unterrichtsaspekte und andererseits deren Verhältnis zueinander ermöglicht. Didaktische Modelle, die sich im Laufe der Zeit entwickelt und etabliert haben, orientieren sich jeweils an einem spezifischen Verhältnis, einer Achse des didaktischen

[8] Ausführliche Beschreibungen des Modells der kritisch-kommunikativen Didaktik sind in Karl-Hermann Schäfers und Klaus Schallers (1976) *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* sowie in Rainer Winkels (2006) Werk *Die kritisch-kommunikative Didaktik* zu finden.

Dreiecks[9]. Die jeweiligen Verhältnisschwerpunkte, die je Achse sowohl theoretisch konzipiert als auch praktisch umgesetzt werden können, werden in folgender Tabelle nochmals abgebildet.

Tabelle 1: Mögliche Verhältnisschwerpunkte der Achsen im didaktischen Dreieck in Anlehnung an Künzli (1998)

	Repräsentation	**Erfahrung**	**Beziehung**
Inhalt	lehrend	objektiv	-
Lehrperson	autoritativ	-	charismatisch
Schüler*innen	-	subjektiv	demokratisch

Wie bereits jeweils in der Beschreibung der Achsen erwähnt wurde, kann je Achse der Schwerpunkt an einem der beiden Eckpunkte liegen. Liegt der Schwerpunkt der Repräsentationsachse (Verhältnis von Lehrperson und Inhalt) auf dem Inhalt, wird dies als lehrend bezeichnet. Liegt der Fokus auf der unterrichtenden Lehrperson, bedeutet dies ein autoritatives Verhältnis der beiden Eckpunkte. Bei einem inhaltlichen Schwerpunkt der Erfahrungsachse, wird dies als objektiv gedeutet, hingegen bei einem Fokus auf die Schüler*innen als subjektiv. Erfolgt die Schwerpunktsetzung auf der Beziehungsachse bei der Lehrperson, so wird von einem charismatischen, bei Blick auf die Schüler*innen von einem demokratischen Verhältnis gesprochen.

Insbesondere jene Aufstellung der Verhältnisse der einzelnen Eckpunkte und Achsen des didaktischen Dreiecks wird etwas später, an Stelle der metadidaktischen Analyse von spezieller Relevanz sein. Ebendiese Interpretationen (vgl. Hopmann, 1999; Künzli, 1998, 2000) sollen an späterer Stelle Aufschluss über die tendenzielle Verhältnisbestimmung in den zu analysierenden Hochschuldokumenten geben, indem die Inhalte dieser Dokumente nach Möglichkeit bzw. zumindest annähernd jeweils einer oder mehreren dieser Achsen und den jeweiligen Schwerpunktsetzungen zugeordnet werden sollen.

[9] Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass selbstverständlich mehr didaktische Modelle entwickelt wurden, als in diesem Kapitel angeführt wurden, z.B. die *kybernetisch-informationstheoretische oder die curriculare Didaktik*. Siehe hierfür u.a. *Didaktische Theorien* (Klafki et al., 2006) oder *Theorien, Modelle und Konzepte von Unterricht mit Schwerpunkt Lehren* (Kron et al., 2014).

4. METHODISCHES VORGEHEN

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde ein empirisches, dokumentenanalytisches Verfahren ausgewählt. Im Sinne einer inhaltlich konzeptionellen Analyse des Datenmaterials (metadidaktische Analyse) anhand theoretischer Konzepte kommt eine *qualitative Inhaltsanalyse* als Auswertungsmethode zum Einsatz. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren, um fixiertes Textmaterial systematisch, regelgeleitet und unter strikten wissenschaftlichen Gütekriterien zu analysieren. Da es nicht eine bestimmte qualitative Inhaltsanalyse gibt, sondern bereits zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche, Ansätze existieren, wird hier auf die eine Variante nach Udo Kuckartz (2018) zurückgegriffen. Im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis erfolgt nun eine eingehende Beschreibung dieser Forschungsmethode.

4.1 Methodenbeschreibung

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) ist eine Auswertungsmethode, um fixierte Texte oder Bilder hinsichtlich ihrer Inhalte oder formalen Strukturen zu analysieren. Das Verfahren verlangt ein striktes und regelgeleitetes Vorgehen, um eine intersubjektiv nachvollziehbare Analyse zu gewährleisten. Mit dieser Methode werden keine neuen Daten erhoben, sondern sie bezieht sich lediglich auf die Analyse und Auswertung bestehender Daten und Materialien. In sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeiten wird diese Methode häufig für die Auswertung von Interviewtranskripten oder anderen bestehenden Kommunikationsdaten herangezogen (ebd., S. 22). Es handelt sich dabei um keine standardisierte Methode, die an jedem Material in gleicher Weise angewendet werden kann. Daher bedarf es stets einer neuerlichen Anpassung des Vorgehens an das herangezogene Forschungsmaterial sowie das Forschungsinteresse. Da es sich ebenso um ein interpretatives Verfahren handelt, ist es von besonderer Relevanz, den Entstehungskontext des Materials in der Auswertung zu berücksichtigen (ebd., S. 18). Im Zentrum der Analyse steht ein *Kategoriensystem*, das zum einen theoriegeleitet (*deduktiv*) oder zum anderen am Material selbst (*induktiv*) entstehen kann. Häufig sind auch Mischformen der Kategorienbildung vorzufinden, wenn sich das Material beispielsweise nicht ausschließlich theoriegeleitet codieren (kategorisieren) lässt oder aber auch eine umfassendere Untersuchung des Materials gewünscht ist.

Udo Kuckartz (2018) bietet mit seinem Werk *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* eine Beschreibung qualitativer Inhaltsanalysen, die trotz ihrer Regelhaftigkeit verhältnismäßig stark von Offenheit und Dynamik im Auswertungsprozess

geprägt sind. Dadurch wird es ermöglicht, die Materialauswahl in dezenter Weise noch während des Auswertungsverfahrens anzupassen respektive zu ändern oder auch Fragestellungen und Kategorienbildungen zu spezifizieren. Inhaltsanalysen deshalb, da bei Kuckartz dreierlei *Basismethoden* (Kuckartz, 2018, S. 48f) zu unterscheiden sind.

Die *inhaltlich strukturierende* qualitative Inhaltsanalyse (ebd., S. 97-121) zielt darauf ab, das Material anhand von Kategorisierungen auf die innere inhaltliche Struktur hin zu untersuchen. Hierbei kann das Material beispielsweise auf spezifische Themen oder Konzepte innerhalb des Textes analysiert werden. Mit einer *evaluativen* qualitativen Inhaltsanalyse (ebd., S. 123-142) wird das Material anhand von Ausprägungen eingeschätzt und klassifiziert. Hierfür können sowohl Ordinalskalen, als auch Intervallskalen herangezogen werden. Als qualitativ wird diese Methode bezeichnet, da es sich um qualitative Forschungsmaterialen sowie die inhaltliche Darstellung dieser Materialen handelt. Die *typenbildende* qualitative Inhaltsanalyse (ebd., S. 143-161) bezieht sich auf „die Suche nach mehrdimensionalen Mustern, die das Verständnis eines komplexen Gegenstandsbereichs oder eines Handlungsfeldes ermöglichen." (ebd., S. 143)

Allen drei Varianten liegt die Arbeit an und mit einem Kategoriensystem oder auch Codesystem zugrunde. Kuckartz beschreibt unterdessen vier verschiedene *Kategorienarten* (ebd., S. 34), die die Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse darstellen können. *Fakten-Kategorien* nehmen, wie der Name bereits vermuten lässt, auf (vermeintliche) Tatsachen Bezug und gestalten danach die Kategorien. *Thematische Kategorien* beziehen sich hingegen auf spezielle Themen oder Denkfiguren. Hierbei sollen demnach relevante Themen oder Argumentationen am Material sichtbar gemacht werden. *Evaluative Kategorien* bedürfen der Einschätzung anhand eines externen Maßstabes und sollen entsprechend Merkmalsausprägungen zum Ausdruck bringen. *Analytische Kategorien* werden durch die Forschenden durch eine präzise Auseinandersetzung mit dem Material erschaffen und stellen dadurch komplexere und weniger einfach beschreibbare Kategorien dar. Darüber hinaus beschreibt Kuckartz zwei weitere Kategorien als relevant für die qualitative Inhaltsanalyse (ebd., S. 35). *Natürliche Kategorien* oder *In-vivo-Codes* werden wörtlich aus dem Material selbst gebildet. Damit findet in erster Linie zwar keine direkte Abstraktion des Textes statt, doch können weitere analytische Kategorien daraus entstehen. Zuletzt betreffen *formale Kategorien* Angaben über einen Text wie beispielsweise dessen Länge oder Gliederung.

Die Auswahl der Analysevariante sowie der Verwendung einer oder mehrerer Kategorienarten hat sich immer am Material, dessen Kontext sowie in erster Linie an der Forschungsfrage zu orientieren (ebd., S. 51). So wie grundsätzlich ein methodisches Verfahren in Orientierung am

Forschungsinteresse und der Datenbasis zu wählen ist, gilt dies auch im Speziellen für die Auswahl einer Analysevariante. Kuckartz beschreibt für alle drei Varianten eine allgemeine Form der Verfahrensweise (Kuckartz, 2018, S. 45). Diese beinhaltet fünf Phasen.

In der *Planungsphase* (Phase 1) werden die Fragestellung und, eventuell hinsichtlich theoretischer Überlegungen, Hypothesen entwickelt. Des Weiteren werden eine Materialauswahl sowie eine Einschränkung der Stichprobe getroffen. In der *Entwicklungsphase* (Phase 2) werden Kategorien gebildet sowie Regeln für die spätere Codierung des Materials festgelegt. Dies wird in einem Kategoriensystem zusammengetragen. In der *Test- oder Probephase* (Phase 3) findet ein probeartiger Durchlauf der Codierung des Materials statt. Arbeiten mehrere Personen für eine qualitative Inhaltsanalyse zusammen, werden hierbei Strategien des Codierens aufeinander abgestimmt und ggf. angepasst. In der *Codierphase* (Phase 4) wird nun das gesamte Material codiert, das bedeutet anhand der vorab festgelegten oder am Material entstehenden Kategorien eingeordnet. Bei einem Forscher*innenteam wird das Material zufällig an die Beteiligten vergeben. In der *Auswertungsphase* (Phase 5) werden die Ergebnisse für gewöhnlich in einer Kategorienmatrix dargestellt und ggf. mit statistischen Auswertungsverfahren bearbeitet.

In den eben dargelegten Ausführungen handelt es sich nur um eine allgemeine Beschreibung des Verfahrens. Je nach Analysevariante müssen weitere Details oder Zwischenschritte berücksichtigt werden. In der vorliegenden Arbeit wird das Verfahren der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* angewandt. Dahingehend wird weiters das konkrete methodische Vorgehen in Anlehnung an Kuckartz Beschreibung (ebd., S. 97-121) eingehend beschrieben.

4.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die originale Vorgehensweise der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kurckartz umfasst insgesamt sieben Phasen des Vorgehens (ebd., S. 100). In dieser Arbeit beschränkt sich das Verfahren auf insgesamt sechs methodische Phasen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass für die vorliegende Forschungsarbeit eine computergestützte Analyse und Auswertung verwendet wurde und dahingehend die Schritte vier bis sechs als ein Schritt zusammengefasst werden konnten. Da diese Analyse außerdem nur von einer einzigen Person und nicht von einem Team an Forschenden durchgeführt wurde, wurde eine zusätzliche qualitätssichernde Phase umgesetzt. Die sechs Phasen dieser Forschungsarbeit werden durch ein visuelles Ablaufschema (siehe Abbildung 6) veranschaulicht und darüber hinaus im folgenden Kapitel die exakte Vorgehensweise eingehend beschrieben.

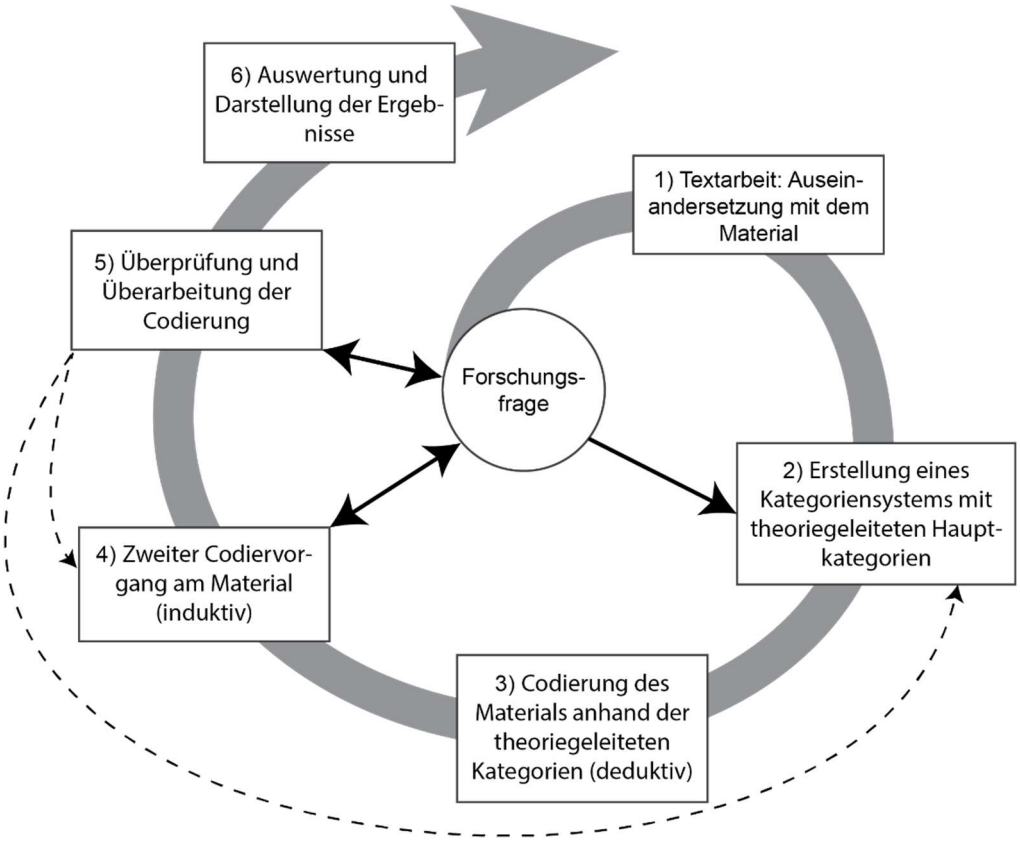


Abbildung 6: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Udo Kuckartz (2018), eigene Darstellung

4.2.1 Textarbeit: Beschäftigung mit dem Material

Bereits vor der Festlegung der konkreten Forschungsmethode wurde eine erste Materialrecherche sowie eine Auswahl und Eingrenzung des Materials durchgeführt. Es handelt sich dabei um Hochschuldokumente, genauer gesagt um Curricula von Weiterbildungslehrgängen. Diese werden von pädagogischen Hochschulen angeboten und konzipiert und stehen im thematischen Kontext schulischer Digitalisierung. Eine ausführliche Beschreibung des Datenmaterials, die genauen Kriterien der Auswahl und Eingrenzung sowie die Kontextualisierung werden im nächsten Kapitel dargestellt.

Im Rahmen der *initiierenden Textarbeit* (Kuckartz, 2018, S. 101) wurde das gesamte Material vor dem Hintergrund der jeweiligen Entstehungssituation durchgearbeitet, anhand von formalen Gesichtspunkten sortiert, auf erste inhaltlich relevante Verweise, wie beispielsweise Dauer und Umfang der Lehrgänge, untersucht und entsprechende Markierungen vorgenommen. Aus der Grundgesamtheit der zwölf recherchierten Dokumente beläuft sich die *Auswahleinheit* (ebd., S. 30) auf insgesamt sechs Dokumente mit ähnlichen Entstehungskontexten und ähnlichen formalen Kriterien. Die einzelnen Dokumente können schließlich als *Analyseeinheiten* (ebd., S. 30) betrachtet werden.

4.2.2 Erstellung eines Kategoriensystems mit theoriegeleiteten Kategorien

Im nächsten Schritt kamen Überlegungen auf, wie konkret hinsichtlich der Kategorienbildung vorgegangen werden sollte. Eine ausschließlich deduktive oder induktive Vorgehensweise konnte aufgrund der inhaltlich ganzheitlichen Betrachtungsweise ausgeschlossen werden. Eine rein deduktive Vorgehensweise würde inhaltliche Aspekte, die sich aus dem Material selbst ergeben, vermutlich ausblenden. Ebenso wie durch eine rein induktive Vorgehensweise der Theoriebezug möglicherweise aus den Augen verloren werden könnte. Dahingehend kam die Frage auf, ob das Material erst anhand theoriegeleiteter Kategorien bearbeitet werden sollte und erst im Anschluss daran die Hauptkategorien am Material selbst spezifiziert werden sollten oder ob das Material erst induktiv codiert und erst später versucht werden sollte, die entstandenen Kategorien in die Theorie einzuarbeiten. Die zweite Vorgehensweise würde, wie eine erste Probecodierung zeigte, wesentlich mehr Codiervorgänge und damit mehr Zeit in Anspruch nehmen als eine erste deduktive Herangehensweise. Im Sinne des theoretischen Fokus dieser Arbeit wurde daher schließlich eine Mischform mit einer ersten deduktiven und einer anschließenden induktiven Kategorisierung ausgewählt.

In Anlehnung an den theoretischen Rahmen dieser Arbeit (Kapitel 3) wurden deduktive Kategorien gebildet. Diese werden als *Hauptkategorien* verstanden. Dabei steht die Frage, wie sich das Material in die theoretischen Konzepte einordnen lässt, im Vordergrund. Mit dem grundlegenden Forschungsinteresse, wie die Weiterbildungen didaktisch konzipiert sind, ergaben sich mit den Eckpunkten des didaktischen Dreiecks und den verbindenden Achsen insgesamt sechs potenzielle thematische Hauptkategorien für die Analyse. Diese sollten in erster Linie Aufschluss darüber geben, wo Didaktik (als theoretisches Konzept) im Material thematisiert wird. Erste entsprechende Überlegungen bezogen sich darauf, vorerst nur die Eckpunkte des didaktischen Dreiecks als Hauptkategorien zu bilden und erst anhand der Kombinationen von Codierungen die Achsen als weitere thematische Kategorien zu bilden. Nach einem weiteren Probeversuch konnte jedoch festgestellt werden, dass dieses Verfahren zu weiteren Komplikationen und Verzögerungen im Codiervorgang führen würde. Daher wurden nun insgesamt die sechs Hauptkategorien *Lehrperson, Inhalt, Schüler*innen* (als wesentliche Unterrichtsaspekte und Eckpunkte des didaktischen Dreiecks) sowie *Repräsentation, Erfahrung, Beziehung* (als didaktische Dimensionen des Lehrens, Lernens und Interagierens und verbindende Achsen der drei Eckpunkte) gebildet.

Die Bildung des Kategoriensystems sowie die Codierung des gesamten Materials erfolgte computergestützt mit der Codiersoftware MAXQDA 2020 (VERBI GmbH, 2021). Dadurch konnten die ausgewählten Dokumente als PFD-Dateien importiert und direkt durch

Markierungen und Zuordnung zu den erstellen Kategorien codiert werden. Innerhalb dieser Software konnten ebenso Memos zu den jeweiligen Kategorien verfasst werden, die beispielsweise eine inhaltliche Beschreibung der Kategorien, Regeln für die Vergabe von Codes sowie Ankerbeispiele aus dem Material enthalten. Das komplette Kategoriensystem inklusive Memos und Häufigkeitsangaben der Codevergabe konnte im Format einer Textdatei exportiert werden und wird dieser Arbeit im Anhang beigelegt.

4.2.3 Erster Codiervorgang entlang der Hauptkategorien (deduktiv)

Im ersten Codiervorgang wurde das gesamte Datenmaterial anhand der theoriegeleiteten Hauptkategorien (deduktiv) untersucht. Dabei wurden die in MAXQDA 2020 importieren Dokumente nacheinander in zufälliger Reihenfolge, seiten- und absatzweise und Zeile für Zeile betrachtet. Relevante Textstellen wurden markiert und entsprechend der vorab festgelegten Regeln mit einer oder mehreren der Hauptkategorien versehen. Die Dokumente weisen eine starke formale Gliederung in Absätze und Aufzählungen auf. Trotzdem wurde der Kontext der Textstellen respektive der Dokumente stets berücksichtigt. Für die inhaltliche Analyse wurden jedoch lediglich jene Aspekte berücksichtigt, die *Zielstellungen* bzw. *Qualifikationen*, *Inhaltsbeschreibungen* der Module oder *Kompetenzerwartungen* umfassen. Sämtliche formalen Aspekte blieben aufgrund der fehlenden Relevanz und Beschreibungen von Lehrveranstaltungen (dies war ohnehin in nur einem der insgesamt sechs Dokumente gegeben) aufgrund der fehlenden Vergleichsbasis unberücksichtigt.

Weiters war hierbei zu beachten, dass es sich um Curricula der Lehrer*innenweiterbildung handelt. Daher beziehen sich inhaltliche Kompetenzanforderungen stets auf die teilnehmenden Lehrkräfte dieser Weiterbildungen. Um nicht jede Textstelle zusätzlich als Lehrperson zu codieren, wurde versucht, Aspekte, die sich ausschließlich auf die Lehrkraft beziehen, als solche zu markieren und demgemäß von inhaltlichen Aspekten, die mit den Inhalten des Lehrplans für digitale Grundbildung übereinstimmen, zu unterscheiden. Eine Textstelle wurde schließlich als *Lehrperson* codiert, wenn Aspekte konkret die Lehrperson betreffend thematisiert wurden. Die Kategorie *Inhalte* betraf hingegen tatsächliche Inhalte aus dem Lehrplan für Digitale Grundbildung oder die Thematisierung des Unterrichtsfaches respektive der verbindlichen Übung. Ebenso wurden *Schüler*innen* als Kategorie vergeben, wenn diese tatsächlich als Schüler*innen angesprochen wurden.

Die drei weiteren Kategorien Repräsentation, Erfahrung und Beziehung bestanden in weiterer Folge aus Kombinationen bzw. zusammenhängenden inhaltlichen Beschreibungen. Demnach wurde die Kategorie *Repräsentation* vergeben, wenn die Vermittlung oder Aufbereitung von

Inhalten durch die Lehrperson thematisiert wurde. Die Kategorie *Erfahrung* wurde vergeben, wenn das Lernen als Zusammenspiel von Schüler*innen und Inhalt relevant wurde. Die Kategorie *Beziehung* bezieht sich schließlich auf die Verbindung von Lehrperson und Schüler*innen als Interaktion. Anhand dieser ersten Codierung des Materials konnten jene Textstellen ausfindig gemacht werden, die Didaktik als thematische Kategorien beinhalten.

4.2.4 Zweiter Codiervorgang am Material (induktiv)

In Anschluss an die Verortung der theoriegeleiteten Textstellen sollte untersucht werden, wie diese theoretischen Dimensionen im Material inhaltlich thematisiert werden. In diesem Sinne wurde eine weitere Codierung des Materials vorgenommen. Dafür wurden die nach den deduktiven Hauptkategorien codierten Textstellen nochmals betrachtet und diese Textstellen am Material selbst einer spezifischeren Kategorie zugeordnet (induktiv). Diese Kategorien werden in weiterer Folge als *Subkategorien* bezeichnet. Kuckartz (2018) bestimmt diese Vorgehensweise mit insgesamt drei Phasen des Prozesses, zunächst mit dem „Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen“ (ebd., S. 100), weiters als „Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material“ (ebd.) und schließlich mit dem „Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem“ (ebd.). Dank der computergestützten Codierung konnten diese drei Schritte in einen einzigen zusammengefasst werden. Mit der Codiersoftware MAXQDA 2020 wurde anhand einer Segmentsuche je Dokument und Kategorie eine Liste der codierten Textstellen erstellt. Es wurden also die Textstellen einer gewünschten Kategorie in einer nach Dokumenten sortierten Liste zusammengefasst. Dadurch konnte jede codierte Textstelle übersichtlich und unkompliziert erneut am Material betrachtet und neu codiert und gegebenenfalls angepasst werden.

Die neuen Kategorien ergaben sich, wie bereits erwähnt, in diesem Schritt aus dem Material selbst. Kam eine neue Thematik innerhalb einer Hauptkategorie auf, wurde diese als neue Kategorie ins Kategoriensystem eingetragen und als Subkategorie in die bestehende Hauptkategorie hierarchisch eingefügt. Um mehrfache und damit unübersichtliche Codierungen zu vermeiden, wurde versucht die Codierungen der Hauptkategorien zu verringern. Wurde demnach eine Textstelle mit einer neuen Subkategorie codiert, wurde die Codierung der Hauptkategorie an dieser Textstelle entfernt. Die Software erkennt die Textstelle dennoch als Codierung innerhalb der Hauptkategorie. War eine Textstelle jedoch nicht eindeutig einer Subkategorie zuzuordnen oder thematisch eher oberflächlich beschrieben und entsprach damit inhaltlich der Hauptkategorie, wurde die Codierung der Hauptkategorie, ohne Subkategorie, beibehalten. Dadurch ergeben sich in den Häufigkeiten der Hauptkategorien zum Teil

Unterschiede, da manche Codierungen aus den Hauptkategorien zur Gänze reduziert werden konnten, bei anderen Hauptkategorien war dies jedoch nicht möglich. Aus den sechs Hauptkategorien konnten am Material insgesamt 18 Subkategorien entwickelt werden. Diese werden in Tabelle 2 dargestellt. Eine genaue inhaltliche Beschreibung dieser Kategorien und der entsprechenden Textstellen erfolgt im nächsten Kapitel.

Tabelle 2: Auflistung aller Hauptkategorien (deduktiv) und Subkategorien (induktiv)

Hauptkategorie	**Subkategorie**
Lehrperson	· Profession · Kompetenzen
Schüler*innen	· Zielgruppe
Inhalt	· Recht · Informatik · Medienhandeln · Gesellschaft und Entwicklung · Sicherheit und Datenschutz · Kommunikation und Kollaboration · Mediengestaltung und -produktion
Beziehung (interagieren)	· Hilfestellung · Beratung
Erfahrung (lernen)	· Lerntheorie · Förderung · Mitgestaltung · Methode
Repräsentation (lehren)	· Aufbereitung · Medieneinsatz

4.2.5 Überprüfung und Überarbeitung der Codierung

Für gewöhnlich ist davon auszugehen, dass eine qualitative Inhaltsanalyse von einem Forscher*innenteam durchgeführt wird und im Sinne wissenschaftlicher Qualitätssicherung entsprechende Übereinkünfte hinsichtlich der Codierungen vorgenommen werden. Dadurch soll jedenfalls die Nachprüfbarkeit respektive Reliabilität gewährleistet werden (Kuckartz, 2018, S. 45). Hierbei handelt es sich jedoch um ein Einzelunternehmen und insofern um einen weitaus subjektiveren und interpretativeren Prozess als der eines gesamten Teams. Um dennoch eine möglichst eindeutige und nachvollziehbare Analyse zu ermöglichen, wurde ein weiterer Codiervorgang vorgenommen, um jegliche Codierungen nochmals auf Nachvollziehbarkeit und Sinnhaftigkeit zu überprüfen und das Kategoriensystem sowie die Codierungen gegebenenfalls anzupassen. Dabei wurde das gesamte Textmaterial ein weiteres Mal zur Gänze, Zeile für Zeile durchgearbeitet. Lagen noch unklare Codierungen vor, wurden diese erneut herangezogen und die Kategorisierung verändert. Das bedeutet, dass einige Textstellen beispielsweise eine

zusätzliche Codierung erhielten, Codierungen ausgetauscht wurden oder ausstehende Subkategorien hinzugefügt wurden.

Schließlich wurden auch die formalen Aspekte der Dokumente, die bereits in der Textarbeit ausfindig gemacht wurden, in die Codiersoftware übertragen. Damit ergaben sich weitere farbige *Markierungen* und *formale Kategorien*, um speziell die thematischen Inhalte auch innerhalb der formalen Kategorien verorten zu können. Somit sollen Aussagen über besonders markante Vorkommnisse einzelner thematischer Kategorien in Verbindung mit den Inhalten, Kompetenzerwartungen und Zielstellungen der Weiterbildungen ermöglicht werden. Um ein möglichst übersichtliches Arbeiten innerhalb der Software zu ermöglichen, wurde ein *Kategorienset* für die Markierungen *Abschluss, Dauer und Umfang, Zulassung* sowie *Inkrafttreten* und die formalen Kategorien *Kompetenzen des Hochschullehrganges, Inhalte des Hochschullehrganges* sowie *Ziele und Qualifikationen* erstellt.

4.2.6 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Als letzter Schritt der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte die Auswertung der Analyse und die Darstellung der Ergebnisse. Dafür wurden mit MAXQDA 2020 mehrere Segmentsuchen durchgeführt. Zunächst wurden sämtliche codierten Textstellen pro Dokument ermittelt und mit den entsprechenden Kategorien in tabellarischer Form abgebildet (siehe Anhang). Durch diese Art der Darstellung konnte nach speziellen Haupt- oder Subkategorien oder aber nach Dokumenten gefiltert werden. Ebenso wurde dadurch die Ermittlung der Kategorienhäufigkeiten erleichtert.

Zunächst erfolgte eine deskriptive Beschreibung der einzelnen Dokumente hinsichtlich des Vorkommens und der inhaltlichen Aufbereitung der Kategorien. Hierbei wurden jeweils auch Angaben und Verweise zu Kategorienhäufigkeiten und deren Verteilung am gesamten Material und pro Dokument hinterlegt. Dadurch soll in erster Linie erläutert werden, wie die thematischen Kategorien inhaltlich gestaltet sind und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sich dokumentenspezifisch ergeben. Um die Verteilung der Kategorien zu verdeutlichen, wurde pro Dokument eine Häufigkeitsübersicht, bestehend aus jeweils einem Balken- und einem Kreisdiagramm angefertigt. Die Balkendiagramme geben jeweils Auskunft über die absoluten Kategorienhäufigkeiten je Dokument, die Kreisdiagramme stellen die entsprechende relative Verteilung der Kategorien dar. In der Anfertigung und Gestaltung dieser Diagramme wurde zudem stets darauf geachtet, dass farbenblindenfreundliche Farbcodierungen verwendet wurden.

Darüber hinaus wurde mit MAXQDA 2020 eine komplexe Segmentsuche durchgeführt, um sogenannte Überschneidungen zwischen den thematischen und formalen Kategorien zu eruieren. Dadurch soll nicht nur über die gesamte inhaltliche Konzeption, sondern ebenso über die inhaltliche Struktur der Dokumente Aufschluss gegeben werden. Anhand dieser Segmentsuche wurden jene thematisch codierten Textstellen erhoben, die sich innerhalb einer formalen Kategorie (Ziele und Qualifikationen, Inhalte des Hochschullehrgangs und Kompetenzen des Hochschullehrgangs) befinden. Dies sollte Auskunft darüber geben, auf welche thematischen Kategorien sich die in den Dokumenten formulierten Zielstellungen, Inhalte und Kompetenzerwartungen beziehen und wie diese gegebenenfalls miteinander übereinstimmen oder Unstimmigkeiten bilden.

Die zum Teil sehr unterschiedlichen Codehäufigkeiten ergeben sich unter anderem dadurch, dass in manchen Dokumenten einige Textstellen doppelt oder auch mehrfach codiert wurden. Das bedeutet, dass auf eine Textstelle unter Umständen mehrere Kategorien vergeben wurden. Innerhalb der komplexen Segmentsuche wurden zwar alle Kategorien, jedoch nicht alle Codierungen berücksichtigt. Dadurch ergaben sich in der Regel insgesamt weniger Treffer, da eine mehrfach codierte Textstelle in dieser Analyse nur einmal berücksichtigt wurde. In der Auflistung sämtlicher Codierungen im Anhang (hier werden schließlich mehrfach codierte Textstellen auch entsprechend der Codierungen mehrfach angeführt) wurde die Zugehörigkeit sämtlicher codierter Textstellen berücksichtigt und im Bedarfsfall manuell angepasst.

Die Ergebnisse dieser komplexen Segmentsuche wurden schließlich in tabellarischer Form dargestellt. Es wurde für jede formale Kategorie und jedes Dokument eine eigene Tabelle angefertigt. Dies ergibt in Summe für diese Darstellung 18 Tabellen. Diese bestehen jeweils aus zwei Spalten, in denen einerseits die relevanten Haupt- und Subkategorien angeführt und die entsprechenden Textsegmente zusammengefasst wurden.

Ein abschließender Dokumentenvergleich sollte nochmals die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kategorienverteilung und deren inhaltliche Gestaltung sowie der formalen Strukturen der Curricula verdeutlichen. Die Verteilung der Kategorien pro Dokument wurde auch hier in einem Balkendiagramm visualisiert. Im Anschluss daran erfolgte eine Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die theoretische Rahmung und damit der verwendeten theoretischen Konzepte dieser Arbeit.

5. METADIDAKTISCHE ANALYSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Mit der Kategorienbildung entlang des didaktischen Dreiecks und der Untersuchung des Materials auf thematische Vorkommnisse und Übereinstimmungen dieser Kategorien ergibt sich insgesamt eine metadidaktische Dokumentenanalyse von Weiterbildungscurricula pädagogischer Hochschulen. Zunächst erfolgt eine detaillierte Beschreibung des Datenmaterials und dessen Erhebungsvorgehen, eine Darstellung der methodisch und theoretisch entwickelten Kategorien und schließlich eine deskriptive Darstellung der Analyseergebnisse.

5.1 Materialauswahl und Sampling

Im Anschluss an das vorrangige Forschungsinteresse bzgl. der Vorbereitung bereits berufstätiger Lehrer*innen auf zunehmende Digitalisierungsprozesse im schulischen Kontext wurden erste Recherchen in Hinblick auf Fort- und Weiterbildungsprogramme für Lehrer*innen unternommen. Dabei konnten in erster Linie Pädagogische Hochschulen (PH) als Träger jener Angebote ausfindig gemacht werden. Auf gesetzlicher Basis scheint es keine eindeutige Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildungen zu geben. Vielmehr geschieht diese Unterscheidung auf Ebene der Hochschulen selbst:

> So sind Fortbildungen Veranstaltungen oder Veranstaltungsserien, die in der Regel nicht mit ECTS-Credits ausgewiesen werden und häufig nur ein paar Stunden bzw. einen oder wenige Tage dauern. Weiterbildungen sind hingegen Lehrgänge mit einem Umfang von sechs bis 120 oder sogar mehr ECTS-Credits. (Bialowas & Vogel, 2016, S. 162)

Aufgrund des zum Teil unübersichtlichen Angebots, der inkohärenten Datenlage und der damit einhergehenden fehlenden Vergleichsbasis konnten Fortbildungen für die Bearbeitung des Forschungsinteresses vorerst ausgeschlossen werden. Stattdessen wurden weitere Recherchen und Untersuchungen zu Weiterbildungsangeboten der Pädagogischen Hochschulen auf Grundlage von Hochschullehrgängen durchgeführt. Folglich konnten diese Untersuchungen durch das thematisch relevante Angebot auf die PH Burgenland (2021), die PH Kärnten (2021), die PH Niederösterreich (2021), die PH Oberösterreich (2021), die PH Salzburg (2021), die PH Steiermark (2021), die PH Tirol (2021), die PH Vorarlberg (2021) sowie die PH Wien (2021) beschränkt werden. Diese Institutionen boten jeweils mindestens einen Hochschullehrgang im Studienjahr 2020/21 (01.10.2020 bis 30.09.2021) im Kontext schulischer Digitalisierung an. Dahingehend konnten vorerst insgesamt 12 Hochschuldokumente für eine

nähere Betrachtung herangezogen werden. Dabei handelt es sich um die Curricula genannter Hochschullehrgänge, die jeweils auf den Homepages der entsprechenden Pädagogischen Hochschule öffentlich zugänglich und als PDF-Datei zum Download bereitstehen.

In einer primären Materialuntersuchung wurde versucht, die ausgewählten Dokumente anhand formaler und erster inhaltlicher Kriterien zu beschreiben und zu vergleichen. In diesem Sinne konnten folgende Merkmale vermerkt werden:

- Titel des Hochschullehrganges
- verantwortliche Institution (Pädagogische Hochschule)
- Umfang in ECTS-Anrechnungspunkten
- Anzahl der Module
- Mindeststudiendauer
- Teilnahmevoraussetzungen
- Relevante Schulstufen
- Abschlusszertifizierung
- Qualifikation und grundlegende Zielstellung
- Bezug auf bildungspolitische Initiativen (Kontext)
- Inkrafttreten des Dokuments

Eine übersichtliche Zusammenstellung dieser Kriterien in tabellarischer Form befindet sich im Anhang. Dennoch werden die wesentlichen Punkte hier schriftlich zusammengefasst. Alle Lehrgänge werden mit einer Mindeststudiendauer zwischen einem und vier Semestern und einem Umfang von sechs bis 28 ECTS, gegliedert von einem bis vier Modulen angeboten. Die Abschlüsse erfolgen, sofern angegeben, jeweils mit einem Lehrgangszeugnis nach positiver Absolvierung aller Module und Lehrveranstaltungen.

Die Weiterbildungsangebote richten sich an Pädagog*innen im Schuldienst oder in Ausbildung und sollen diese jeweils für den Einsatz von und den Umgang mit digitalen Medien im Unterricht der Sekundarstufe 1 qualifizieren. Fünf Lehrgänge zielen zusätzlich auf die Primarstufe und drei davon weiters auch auf die Sekundarstufe 2 ab. Eine Ausnahme bildet der Hochschullehrgang *Digitale Medienbildung in der Primarstufe* der PH Wien (2017), da sich dieser, wie der Name bereits verrät, ausschließlich auf die Lehrer*innenweiterbildung für die Primarstufe bezieht. Eine weitere Ausnahme stellt der Lehrgang *eEducation – Schule im digitalen Wandel steuern und begleiten* der PH Oberösterreich (2020) dar, da dieser als einziger die Qualifikation nicht nur in der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien, sondern für die eEducation-Koordination der eigenen Schule oder eines Bundeslandes festlegt.

Aufgrund der eben beschriebenen Unterschiede wurden die Curricula der beiden Hochschullehrgänge *Digitale Medienbildung in der Primarstufe* (2017) und *eEducation – Schule im digitalen Wandel steuern und begleiten* (2020) für eine weitere Untersuchung ausgeschlossen.

In der weiteren Betrachtung fiel auf, dass sich sechs der übrigen zehn Curricula auf bildungspolitische Initiativen beziehen. Drei davon orientieren sich in der inhaltlichen Gestaltung an der verbindlichen Übung *Digitale Grundbildung* (BMBWF, 2021a) und erweitern damit das Qualifikationsprofil zur entsprechenden facheinschlägigen oder fächerübergreifenden Unterrichtung. Darüber hinaus nehmen insgesamt fünf Curricula expliziten Bezug auf das digitale Kompetenzmodell für Pädagog*innen (BMBWF, 2021e; National Competence Center eEducation Austria, 2021b). Diese Initiativen folgen dem *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021d), das bereits 2017 als Maßnahmenpaket *Schule 4.0 – jetzt wird's digital* (BMB, 2017) ins Leben gerufen wurde, um auf die zunehmende Digitalisierung zu reagieren. Im Sinne einer begründeten Vergleichsbasis wurden nur jene Dokumente für die metadidaktische Analyse herangezogen, die sich explizit auf die bildungspolitische Digitalisierungsmaßnahme durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung beziehen. Alle Hochschullehrgänge wurden eigens von den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen konzipiert und die Curricula verfasst.

5.2 Kontextualisierung des Materials

Der Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen (BMBWF, 2021d) umfasst drei Handlungsfelder oder Säulen. Zum einen soll Digitalisierung inhaltlich in den gesetzlichen Lehrplänen verankert werden und damit die schulische Auseinandersetzung gewährleistet werden. Zum zweiten soll ein Ausbau an digitaler Infrastruktur gezielt und gleichermaßen den Einsatz digitaler Medien und entsprechender Tools ermöglichen. Schließlich widmet sich die Maßnahme der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen dem Ziel, damit einen didaktisch versierten Unterricht mit digitalen Medien zu begünstigen.

Sowohl die Implementierung Digitaler Grundbildung (BMBWF, 2021a) in die Lehrpläne als auch die Entwicklung und Verankerung des digitalen Kompetenzmodells für Pädagog*innen stehen im Dienste dieses Maßnahmenpakets. Durch die verbindliche Übung Digitale Grundbildung der Sekundarstufe 1 sollen Schüler*innen mit Inhalten wie „Gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung, Informations-, Daten und Medienkompetenz, Betriebssysteme und Standardanwendungen, Mediengestaltung, Digitale Kommunikation und

Social Media, Sicherheit, Technische Problemlösung und Computational Thinking“ (BMBWF, 2021a) vertraut gemacht werden und entsprechende Kompetenzen in diesen Bereichen aufbauen. Diese Inhalte finden sich in den Lehrplänen der Neuen Mittelschule als auch der AHS der Sekundarstufe 1 mit den jeweiligen Kompetenzanforderungen wieder (Bundeskanzleramt, 2018). Im Bereich der Primarstufe soll ein spielerischer Umgang mit digitalen Tools *Medienbildung* sowie die *Reflexion* des eigenen Medienhandelns realisieren (BMBWF, 2021a).

Da hier mit den Begriffen Lehrplan und Curriculum gearbeitet wird, bedarf es im Sinne wissenschaftlicher Qualität einer Differenzierung der beiden Begrifflichkeiten. Lehrpläne sind im Grunde genommen als Korpus schulischen Unterrichts zu verstehen, deren Planung sich als „gesellschaftliche Praxis, die die Verteilung des Wissens existenz- und identitätssichernd über den Wechsel der Generationen hinweg organisiert und auf Dauer stellt“ (Künzli, 1986, S. 9), zusammenfassen lässt. Die grundlegende Idee liegt in der Qualifizierung für eine unbestimmte Zukunft und der Tradierung kultureller Inhalte (Hopmann & Künzli, 1994; Künzli, 1986). Hopmann und Künzli (1994, S. 2) verorten darüber hinaus die Legitimation von Lehrplänen auf einer öffentlich politischen Ebene, einer organisatorisch programmatischen Ebene und auf einer praktischen Unterrichtsebene. In bürokratischer Form handelt es sich um offizielle Dokumente, um die staatlichen Bildungsaufgaben je nach Schulart darzulegen (Sitte, 2001, S. 212). Da Lehrpläne in Österreich nach dem Schulorganisationsgesetz (1962) vom zuständigen Bundesministerium bestimmt werden, sind sie stets vor einem bildungspolitischen Hintergrund zu betrachten. In einem Lehrplan werden Bildungs- und Lehraufgaben sowie die Beiträge der Lehrpläne zu den Aufgaben dieser schulischen und Bildungsaufgaben dargelegt, didaktische Grundsätze sowie der Lehrstoff beschrieben. Methodische Anweisungen sind im Sinne der Methodenfreiheit nicht zu finden (vgl. Bundeskanzleramt, 2018; Sitte, 2001, S. 213). Allgemeine und damit nicht fachliche Lehrpläne geben darüber hinaus Auskunft über Unterrichtsprinzipien, die fächerübergreifend im schulischen Unterricht behandelt werden sollen. Die tatsächliche methodische Umsetzung obliegt demnach der unterrichtenden Lehrkraft.

Der Curriculumsbegriff stammt aus dem angelsächsischen Raum und befasst sich mit dem Lernkonzept im Gegensatz zu Lehrplänen, denen aus ihrer deutschen Tradition ein Konzept von Bildung zugrunde liegt (Künzli, 1986). Obwohl es sich im Bereich der Curriculumtheorie um einen anders gearteten Kontext handelt als in der Lehrplanung und Didaktik, befasst sich die Curriculumtheorie mit ähnlichen Problemstellungen. Diese beinhalten neben Fragen der Lehr- und Lernziele sowie Implikationen über Methoden und Handlungsweisen (Sitte, 2001, S. 214) auch Fragen nach den zu vermittelnden Inhalten, Mitteln des Lernens, Voraussetzungen und Störfaktoren für den Unterricht sowie Fragen der Beurteilung (Westbury, 1995, S. 212).

Hier wird im Rahmen des Unterrichtsfaches *Digitale Grundbildung* von Lehrplänen, hingegen im Kontext der Lehrer*innenweiterbildungen von Curricula gesprochen. Diese Arbeit befasst sich nun in weiterer Folge unter anderem damit, ob und in welcher Form Inhalte von Lehrplänen in den ausgewählten Curricula der Lehrer*innenweiterbildung vorkommen respektive thematisiert werden. Dies ist insbesondere im Rahmen der Kategorisierung und für deren Nachvollziehbarkeit von besonderer Relevanz.

5.3 Materialbeschreibung

Im Folgenden werden die wesentlichen Eckpunkte der ausgewählten Dokumente in ihrer allgemeinen inhaltlichen Zielstellungen sowie formal beschrieben. Die Materialbeschreibung erfolgt anhand der eingeschränkten Auswahl sowie in alphabetischer Reihenfolge der Institutionen. Im Anschluss daran werden die beschriebenen Dokumente inhaltlich anhand eines Kategoriensystems und unter Berücksichtigung der herangezogenen Verfahrensweise sowie theoretischer Konzepte auf ihre didaktische Konzeption analysiert.

5.3.1 Hochschullehrgang DigikompP

Der *Hochschullehrgang DigikompP* (Pädagogische Hochschule Burgenland, 2019a) wird von der Privaten Pädagogischen Hochschule der Stiftung Burgenland (2021) angeboten. Das Curriculum trat mit 01.10.2019 in Kraft. Das Dokument umfasst insgesamt elf Seiten und ist in fünf Kapitel gegliedert. Diese beinhalten einen (1) allgemeinen Teil zum Qualifikationsprofil und den erwarteten Kompetenzen und einen expliziten Vergleich mit thematisch ähnlichen Curricula, (2) allgemeine Bestimmungen inkl. Zulassungsvoraussetzungen, Umfang und Dauer, Abschluss und Lehrveranstaltungstypen des Hochschullehrgangs sowie Angaben zu den Ansprechpersonen des Lehrgangs. Weiters sind (3) eine Modulübersicht, (4) eine Modulbeschreibung und (5) die Prüfungsordnung mit Angaben zum Geltungsbereich, Abschluss des Hochschullehrgangs, Rechtsschutz und Nichtigerklärung von Prüfungen und Inkrafttreten enthalten. Der Lehrgang umfasst sechs ECTS-Punkte mit einer Mindeststudiendauer von zwei Semestern. Er wird mit einem Lehrgangszeugnis zertifiziert und richtetet sich an berufstätige Pädagog*innen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in Hinblick auf das digi.kompP-Modell (National Competence Center eEducation Austria, 2021a) zu erweitern und zu professionalisieren.

5.3.2 Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht

Der Hochschullehrgang *Digitale Grundbildung für den Unterricht* (Pädagogische Hochschule Burgenland, 2019b) wird der Privaten Pädagogischen Hochschule der Stiftung Burgenland (2021) veranstaltet. Das Curriculum trat mit 01.10.2019 in Kraft und umfasst insgesamt zwölf

Seiten. Das Dokument ist darüber hinaus gegliedert in (1) einen allgemeinen Teil hinsichtlich Qualifikations- und Kompetenzerwartungen und einen Vergleich mit anderen Curricula, (2) allgemeinen Bestimmungen bezüglich Voraussetzungen für die Zulassung, Dauer und Umfang, Abschluss sowie Lehrveranstaltungen und Ansprechpersonen. Des Weiteren sind (3) eine Übersicht und (4) eine Beschreibung der Module und schließlich (5) die Prüfungsordnung inkl. Geltung, Abschlusskriterien, rechtlichen Bestimmungen und Inkrafttreten des Curriculums enthalten. Der Hochschullehrgang richtet sich an Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe, die bereits den Hochschullehrgang DigikompP absolviert oder 75% beim digi.checkP erreicht haben, um Lehrkräfte für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht sowie für den Unterricht des Faches Digitale Grundbildung zu qualifizieren. Insgesamt umfasst der Lehrgang zwölf ECTS-Punkte und eine Mindeststudiendauer von drei Semestern.

5.3.3 Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in

Der *Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in* (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2019) wird von der Pädagogischen Hochschule Kärnten (2021) angeboten und richtet sich an Pädagog*innen der Primar- und Sekundarstufe, um sie für die Planung und Durchführung digital gestützten Unterrichts und das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung zu qualifizieren. Das Lehrgangscurriculum trat am 28.06.2019 in Kraft und umfasst insgesamt 13 Seiten. Die Gliederung gestaltet sich in zehn Teile: (1) eine Einleitung, (2) eine Beschreibung von Zielstellungen und Inhalten, (3) allgemeine und besondere Angaben zum Lehrgang sowie (4) zu Adressat*innen und Teilnahmevoraussetzungen, (5) ein Modulraster sowie (6) eine Modulübersicht und (7) eine Modulbeschreibung. Weiters werden (8) Angaben zum Lehrgangsabschluss und (9) zur Prüfungsordnung sowie (10) abschließende Bemerkungen angeführt. Der Hochschullehrgang beträgt eine Mindeststudienzeit von zwei Semestern und beinhaltet einen Arbeitsumfang von zehn ECTS-Punkten. Zum Abschluss wird den Lehrgangsteilnehmer*innen ein Zertifikat in Form eines Lehrgangszeugnisses ausgestellt.

5.3.4 Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1

Der *Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen* (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, 2018) unterliegt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (2021) und richtet sich an berufstätige oder auszubildende Pädagog*innen der Elementar-, Primar- oder Sekundarstufe 1 und 2. Die grundlegende Zielstellung besteht darin, die Pädagog*innen in ihrer digitalen Kompetenzentwicklung zu fördern und sie zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu befähigen. Das Curriculum umfasst insgesamt zwölf Seiten und gibt Auskunft über den zeitlichen Aufbau, die Voraussetzungen zur Teilnahme, einer kurzen Beschreibung sowie über inhaltliche und zielgerichtete Erwartungen, die

Abschlusszertifizierung, die modulare Gliederung und Beschreibung sowie die für das Dokument herangezogene Literatur. Das Curriculum trat am 01.03.2018 in Kraft und beinhaltet Angaben zu einem zeitlichen Aufwand von sechs ECTS-Punkten und einer mindesten Lehrgangsdauer von einem Semester. Der Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 wird ebenso wie die bisher beschriebenen Lehrgänge mit einem Zeugnis abgeschlossen.

5.3.5 Hochschullehrgang Digitale Grundbildung – Schule 4.0

Der Hochschullehrgang *Digitale Grundbildung – Schule 4.0* (Pädagogische Hochschule Tirol, 2019) wird von der Pädagogischen Hochschule Tirol (2021) veranstaltet und vermittelt Kenntnisse, um digitale Medien im Unterricht einzusetzen sowie entsprechende rechtliche Bestimmungen. Außerdem sollen die Lehrgangsteilnehmer*innen zur schulinternen medienpädagogischen Beratung befähigt werden. Nach Angaben der Pädagogischen Hochschule Tirol trat das Curriculum mit der Genehmigung durch das Rektorat am 26.09.2019 in Kraft. Die Gliederung des Dokuments erfolgt in vier Teile und umfasst elf Seiten. Im ersten Teil werden Qualifikationen, Ziele, Kompetenzen sowie das Konzept zur Beurteilung des Lehrganges und ein Vergleich mit ähnlichen Lehrgangscurricula beschrieben. Im zweiten Teil werden formale Richtlinien wie Studienumfang und -dauer, Voraussetzungen für die Teilnahme sowie eine Beschreibung und Übersicht der Module dargelegt. Der dritte Teil widmet sich rechtlichen Bestimmungen und deren Gültigkeit, wie Prüfungen und Beurteilungen. Im vierten Teil wird auf den Lehrgangsabschluss verwiesen, der mit einem Zeugnis zertifiziert wird. Der Hochschullehrgang umfasst einen zeitlichen Aufwand von sechs ECTS-Punkten und eine Mindeststudiendauer von zwei Semestern.

5.3.6 Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0

Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg (2021) bietet schließlich den *Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0* (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2020) an. Dieser adressiert Pädagog*innen, die ein Lehramtsstudium der Primar- oder Sekundarstufe absolviert haben, um ihnen grundlegende Kenntnisse für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht der Sekundarstufe 1 sowie entsprechende rechtliche Bestimmungen zu vermitteln. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs zur schulinternen Vermittlung der angeeigneten Fähigkeiten qualifiziert werden. Das Curriculum trat mit Wintersemester 2020/21, am 01.10.2020 in Kraft und umfasst acht Seiten. Das Dokument gliedert sich in zehn Punkte und enthält nach einem (1) Inhaltsverzeichnis, (2) allgemeine und formale Angaben über die Lehrgangsdauer und den -umfang sowie über den -abschluss, (3) Bestimmungen zu den erwarteten Qualifikationen und Zielstellungen und einen Vergleich mit ähnlichen

Hochschullehrgängen, (4) Bedingungen für die Teilnahme am Lehrgang sowie (5) Angaben über die Verteilung von Anmeldungen, (6) eine Übersicht und (7) eine Beschreibung der Module, (8) rechtliche Bestimmungen hinsichtlich Prüfungsleistungen und deren Gültigkeit sowie (9) Angaben zum Inkrafttreten des Curriculums und schließlich (10) die für das Dokument herangezogene Literatur. Der Lehrgang umfasst einen Arbeitsaufwand von sechs ECTS-Punkten und eine Dauer von mindestens zwei Semestern. Zum Abschluss des Lehrgangs werden die Teilnehmer*innen entsprechend zertifiziert.

Tabelle 3: Formale Kriterien der ausgewählten Curricula

Dokument	ECTS	Semester	Inkrafttreten	Schulstufen
DigikompP	6	2	01.10.2019	Primar- und Sekundarstufe 1
Digitale Grundbindung für den Unterricht	12	3	01.10.2019	Primar- und Sekundarstufe 1
Digital kompetente/r Lehrer/in	10	2	28.06.2019	Primar- und Sekundarstufe 1
Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1	6	1	01.03.2018	Elementar-, Primar- und Sekundarstufe 1 und 2
Digitale Grundbildung – Schule 4.0	6	2	26.09.2019	*keine Angaben*
Digitale Grundbildung 4.0	6	2	01.10.2020	Sekundarstufe 1

In Tabelle 3 werden die formalen Kriterien der Materialauswahl noch einmal übersichtlich dargestellt. Weiters erfolgt eine Beschreibung der für die anschließende Analyse herangezogenen Kategorien.

5.4 Kategorienbeschreibung

Im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde ein Kategoriensystem angefertigt. Das gesamte Kategoriensystem mit den jeweils codierten Textsegmenten ist zwar im Anhang zu finden, dennoch werden die vergebenen Haupt- und Subkategorien zunächst allgemein, d.h. nicht dokumentenspezifisch, und inhaltlich zusammengefasst dargestellt. Erst daran anschließend erfolgt die Darstellung der Kategorisierung je Dokument getrennt. Zum Schluss des Kapitels werden die einzelnen Dokumente hinsichtlich der Kategorisierungen miteinander verglichen und diverse Unterschiede und Gemeinsamkeiten dargelegt und anschließend diskutiert.

5.4.1 Kategorie Lehrperson

Die Kategorie *Lehrperson* wurde in Anlehnung an die beschriebenen theoretischen Bestimmungen und damit deduktiv erstellt. Inhaltlich wird damit die Lehrperson als Lehrende*r bzw. Vermittler*in im Unterricht gemeint. Lehrpersonen bilden damit einen grundlegenden Aspekt schulischen Unterrichts und stellen einen Eckpunkt des didaktischen Dreiecks dar.

Sämtliche Textstellen, in denen Lehrpersonen selbst und damit ohne direktes Verhältnis zu Schüler*innen oder Inhalten thematisiert wurden, wurden mit dieser Kategorie codiert. Am Material konnten innerhalb dieser Kategorie insbesondere inhaltliche Zusammenhänge mit der Kompetenz- und Professionsentwicklung von Lehrpersonen eruiert werden. Daher wurden die beiden Subkategorien *Kompetenzen* und *Profession* erstellt und den entsprechenden Textstellen zugeordnet (siehe Anhang). Die Kategorie Lehrperson wurde am gesamten Material insgesamt 48 mal codiert, wobei sämtliche Codierungen auf die Subkategorien übertragen werden konnten. Die Subkategorie Kompetenzen umfasst damit insgesamt 30 und die Subkategorie Profession 18 Codierungen.

Subkategorie Kompetenzen

Die Subkategorie *Kompetenzen* beinhaltet Beschreibungen hinsichtlich des Erwerbes medialer bzw. digitaler Kompetenzen der Lehrpersonen. Zum Teil wurde explizit auf spezifische Kompetenzmodelle verwiesen. Insgesamt findet sich aber keine eindeutige Erläuterung darüber, wie Kompetenzen im vorliegenden Kontext begriffen werden. Es steht insbesondere die Fähigkeit im Fokus, mit digitalen Medien (beispielsweise Geräte, Programme, Software und Tools) umgehen zu können, respektive sie ordnungsgemäß zu verwenden und darüber hinaus den eigenen Unterricht digital gestützt vorzubereiten und zu planen. Darin eingeschlossen sind Recherchetätigkeiten sowie die Erstellung von Unterrichtsmaterialen. Des Weiteren sollen Lehrpersonen durch diese Kenntnisse befähigt werden, im Unterricht vermehrt digitale Medien einzusetzen. Darüber hinaus werden rechtliche Grundlagen und Kenntnisse hinsichtlich Datensicherheit thematisiert, die in der eigenen Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollen.

Subkategorie Profession

Mit der Subkategorie *Profession* wird das Rollenverständnis von Lehrpersonen oder die Fähigkeit, in speziellen Situationen angemessen zu reagieren, thematisiert. Insofern wird hier angesprochen, Wissen und Kompetenzen (im Bereich der Pädagogik allgemein sowie im Bereich der digitalen Medien) in pädagogischen Situationen flexibel anzuwenden und dieses Wissen und diese Fähigkeiten weiterzubilden. Darüber hinaus steht auch die Reflexion der eigenen Berufsrolle im Fokus. Zum Teil sind hier explizite Verweise auf ein theoretisches Professionsverständnis zu finden.

5.4.2 Kategorie Schüler*innen

Die Kategorie wurde im Sinne des zweiten Eckpunktes des didaktischen Dreiecks und damit ebenso theoriegeleitet erstellt. *Schüler*innen* werden in diesem Zusammenhang als Lernende

schulischen Unterrichts betrachtet. Textstellen, in denen Schüler*innen, im Gegensatz zu Teilnehmer*innen der Weiterbildung, demnach als Lernende thematisiert wurden, wurden entsprechend als solche codiert. Inhaltlich konnten Schüler*innen ausschließlich als Adressat*innen bzw. Zielgruppe schulischen Unterrichts eruiert werden. Daher wurden sämtliche Textstellen der induktiv erstellen Subkategorie *Zielgruppe* zugeordnet. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass nur in vier von sechs Dokumenten Schüler*innen thematisiert wurden. Die Anzahl an Codierungen der Kategorie Zielgruppe bzw. Schüler*innen umfasst sechs Textstellen.

5.4.3 Kategorie Inhalt

Die Kategorie *Inhalt* bildet den dritten Eckpunkt des didaktischen Dreiecks und damit einen weiteren elementaren Unterrichtsaspekt. Als Inhalt wurden sämtliche Textstellen codiert, die auf Inhalte des Faches bzw. der verbindlichen Übung Digitale Grundbildung hinweisen oder sogar damit übereinstimmen. Hier wird vor allem die angeführte Unterscheidung von Lehrplan und Curriculum relevant. Die Hauptkategorie wurde nur codiert, wenn dabei ausschließlich das Fach bzw. der Lehrplan Digitale Grundbildung ohne weitere Spezifizierungen thematisiert wurden. Dies war nur in drei von sechs Dokumenten der Fall. Ansonsten wurde die Vergabe der Hauptkategorie auf ein Minimum reduziert. Die Kategorie Inhalt wurde am gesamten Material insgesamt 193 mal und damit am häufigsten aller Kategorien vergeben. Für eine bessere Übersichtlichkeit aufgrund der hohen Anzahl an Subkategorien werden die Häufigkeiten der Kategorie Inhalt in Tabelle 4 veranschaulicht.

Tabelle 4: Absolute Häufigkeitsverteilung der Kategorie Inhalt und deren Subkategorien

Subkategorien der Kategorie Inhalt	**Häufigkeit der Codierungen**
Informatik	70
Sicherheit und Datenschutz	28
Medienhandeln	25
Gesellschaft und Entwicklung	20
Mediengestaltung und -produktion	17
Recht	16
Kommunikation und Kollaboration	12
Hauptkategorie Inhalt	5

Subkategorie Recht

Die Subkategorie *Recht* befasst sich inhaltlich mit Aspekten des Urheberrechts und Copyrights und rechtlichen Bestimmungen hinsichtlich der Vergabe und Verwendung von Lizenzen. Thematisiert wurde diese Kategorie einerseits in Bezug auf die reine Informationsdarlegung

dieser Aspekte und andererseits auch dahingehend, dass Pädagog*innen jene rechtlichen Grundlagen in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung berücksichtigen sollen. Insofern geht es beispielsweise darum, keine lizensierten Abbildungen für die Weitergabe der eigenen Unterrichtsplanung zu verwenden.

Subkategorie Informatik

Die Subkategorie *Informatik* ist inhaltlich etwas weiter gefasst und ließe sich in weitere Subkategorien unterteilen. Insofern stehen hier inhaltlich die Themen Informatik allgemein, Hardware, Software und Betriebssysteme, Algorithmen und Programmierung im Fokus. Im Bereich der allgemeinen Informatik geht es in erster Linie um die Entwicklung und Bedeutung der Informatik bzw. um *informatische Grundbildung*. Dies umfasst weiters Aspekte der Computerhardware im Sinne von Bestandteilen von Computern und dessen Zubehör. Hier steht einerseits wieder die Informationsdarlegung über die einzelnen Bestandteile und andererseits das Wissen, die einzelnen Bestandteile zuordnen, verstehen und bedienen zu können im Interesse. Im Bereich der Software wird die Anwendung unterschiedlicher Programme beispielsweise für die Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Kommunikation und Informationssuche sowie der Datenverwaltung und -sicherung thematisiert. Darüber hinaus soll die Software selbstständig installiert und verwaltet werden können. Unterschiedliche Betriebssysteme werden differenziert und sollen bedient werden können. Algorithmen werden als Denk- oder Handlungsweisen dargelegt, ohne weitere Ausführungen oder Differenzierungen. Schließlich werden Anleitungen und Funktionsweisen des Programmierens aufgegriffen.

Subkategorie Medienhandeln

Die Subkategorie *Medienhandeln* ist auf das eigene Handeln mit (digitalen) Medien bezogen. Sie unterscheidet sich insofern von der Subkategorie Kompetenzen, als sich Medienhandeln hier speziell auf die Inhalte des Lehrplans Digitale Grundbildung bezieht. Hierbei stehen keine Formulierungen oder Anforderungen hinsichtlich spezieller Kenntnisse im Vordergrund, sondern eine weitere Dimension der Lehrplaninhalte. In der Subkategorie Medienhandeln werden demnach insbesondere ein verantwortungsvoller und sicherer Umgang mit digitalen Medien und Inhalten, die eigeneständige Informationssuche und -bewertung und die Reflexion der eigenen Mediennutzung thematisiert.

Subkategorie Gesellschaft und Entwicklung

Als weitere Subkategorie innerhalb der Hauptkategorie Inhalt wurde in der Auseinandersetzung mit dem Material die Subkategorie *Gesellschaft und Entwicklung* gebildet. Dabei werden gesellschaftliche Aspekte, wie mögliche Einflusswirkungen durch digitale Medien, Barrierefreiheit und mediale Darstellung von Ereignissen genannt. Ebenso wird hier eine Art Verhaltenskodex hinsichtlich digitaler Medien sowie die Unterscheidung von realen und virtuellen Identitäten genannt.

Subkategorie Sicherheit und Datenschutz

Die Subkategorie *Sicherheit und Datenschutz* könnte theoretisch in die Kategorie Informatik integriert werden. Aufgrund des häufigen und expliziten Vorkommens und des weniger anwendungsorientierten Bezugs, wurde jedoch die eigene Subkategorie Sicherheit und Datenschutz gebildet. Diese umfasst inhaltlich die Sicherung von Daten, Informationen und Geräten, Grundlagen des Datenschutzes sowie die sichere Nutzung von beispielsweise sozialen Medien.

Subkategorie Kommunikation und Kollaboration

Diese am Material entstandene Subkategorie befasst sich inhaltlich mit Tools und Anwendungen der digitalen *Kommunikation* und *kollaborativem bzw. kooperativem* Arbeiten. Diese Subkategorie hält sich eher unspezifisch, verweist jedoch unter anderem auf die Verwendung von Cloud-Systemen zum gemeinsamen Bearbeiten und Verwalten von Dateien.

Subkategorie Mediengestaltung und -produktion

Mediengestaltung und -produktion wurde aufgrund des häufigen und expliziten Vorkommens als eigene Subkategorie gefasst. Inhaltlich geht es hierbei um Kenntnisse und Fähigkeiten, um Medien eigens zu gestalten und zu präsentieren. Einerseits werden hierbei die Verwendung von Softwareprogrammen zur Gestaltung und Produktion beispielsweise von Bildern, Präsentationen oder anderen visuellen Medien und andererseits theoretische Grundlagen des Mediendesigns genannt.

5.4.4 Kategorie Repräsentation

Repräsentation wurde als Achse der Eckpunkte Inhalt und Lehrperson des didaktischen Dreiecks als weitere deduktive Hauptkategorie gebildet. Textstellen, die inhaltlich das Verhältnis der beiden Unterrichtsaspekte Lehrperson und Inhalt und damit Lehren thematisieren, wurden als Repräsentation codiert. Die Kategorie Repräsentation wurde in Auseinandersetzung mit dem Material auf zwei weitere Subkategorien aufgegliedert. Die Codierungen der Kategorie

Repräsentation konnten zur Gänze auf die Subkategorien übertragen werden. Die Subkategorie *Medieneinsatz* umfasst am gesamtem Material 65 Codierungen, die Subkategorie *Aufbereitung* 24. Insgesamt wurde die Kategorie 89 mal vergeben.

Subkategorie Aufbereitung

Die Subkategorie *Aufbereitung* umfasst Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, respektive der Gestaltung von Materialien. Diese Kategorie grenzt sich insofern von der Subkategorie Mediengestaltung und -produktion ab, als hierbei speziell der Unterrichtsbezug enthalten ist. Es geht demnach darum, dass Lehrpersonen Inhalte für den Unterricht und damit im Hinblick auf eine Zielgruppe auf- und vorbereiten. Diese Subkategorie enthält demnach die Auswahl von Anwendungen, Medien und Informationen, die Planung von digitalen Unterrichtskonzepten und die Erstellung von digitalen Unterrichtsmaterialen.

Subkategorie Medieneinsatz

Mit dieser Subkategorie wurden die mit Abstand meisten Codierungen einer Subkategorie vorgenommen. Wie der Name bereits vermuten lässt, beinhaltet diese Kategorie Themen des *Medieneinsatzes* im Unterricht. Demnach steht hierbei die (fachspezifische) mediale Darstellung von Unterrichtsinhalten durch die Lehrperson im Fokus. Insofern wird hier thematisiert, digital gestützten Unterricht zu planen, durchzuführen sowie den Unterricht als auch den eigenen Medienumgang der Lehrperson zu reflektieren. Als Grundlage des Medieneinsatzes werden zum Teil der Erwerb von Medienkompetenzen, Wissen um Lerntheorien oder Didaktik genannt. Es werden nur vereinzelt konkrete Tools oder Geräte, wie beispielsweise Smartphones, Tablets oder Lernplattformen, genannt, die zur Anwendung gebracht werden sollen.

5.4.5 Kategorie Erfahrung

Die Hauptkategorie *Erfahrung* bildet eine weitere Verbindungsachse des didaktischen Dreiecks. Damit werden in dieser Kategorie Aspekte des Lernens im Hinblick auf ein dargestelltes Verhältnis von Schüler*innen und Inhalt thematisiert. In Auseinandersetzung mit dem Material konnten für diese Kategorie insgesamt vier weitere Subkategorien gebildet werden. Die Codierungen dieser Hauptkategorie konnten auf insgesamt zwei Textstellen reduziert werden. Diese thematisieren die Bestimmung von sehr allgemeinen Lernszenarien und konnten daher keiner eindeutigen weiteren Subkategorie zugeordnet werden. Die Subkategorie *Methoden* umfasst insgesamt 19 Codierungen, die Subkategorie *Förderung* acht, die Subkategorie *Lerntheorie* zwei und *Mitgestaltung* nur eine. Die gesamte Kategorie wurde am Datenmaterial 32 mal vergeben.

Subkategorie Lerntheorie

Die Subkategorie ***Lerntheorie*** bezieht sich auf Textstellen, die sich mit Lerntheorien, d.h. wissenschaftlich theoretischen Überlegungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen Lernen stattfindet und gegebenenfalls optimiert werden kann, befassen. Es konnten jedoch nur zwei Textstellen eruiert werden, die ebenso in der Subkategorie Medieneinsatz codiert wurden. Demnach wird inhaltlich der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht in Anlehnung an Lerntheorien thematisiert.

Subkategorie Förderung

Als weitere Subkategorie des Themenbereichs Lernen wurde die Subkategorie ***Förderung*** gebildet. Die Förderung ist hier insofern von Lerntheorien abzugrenzen, als es sich nicht ausschließlich um wissenschaftlich theoretische Überlegungen handelt. Vielmehr stehen hierbei die Förderung von persönlicher Entwicklung und Lernen im Fokus. Dahingehend beinhaltet diese Subkategorie Textstellen hinsichtlich heterogener Gruppen von Lernenden und lernfördernder Unterrichts- und Materialgestaltung.

Subkategorie Mitgestaltung

Diese Subkategorie beinhaltet eine einzige Textstelle und ist daher grundsätzlich als eigene Subkategorie umstritten. Diese besteht aus dem Argument, dass eine aktive Mediennutzung von Schüler*innen zur Partizipation an einer digital beeinflussten Umwelt verhelfe. Jene Textstelle konnte tatsächlich in allen Dokumenten als einzige derartige Argumentation festgestellt werden und wurde daher als eigene Subkategorie codiert. Im Falle einer Auflösung dieser Kategorie würde die Textstelle innerhalb der Hauptkategorie, ohne Subkategorie behandelt werden.

Subkategorie Methoden

Die Subkategorie ***Methoden*** beinhaltet die meisten Codierungen innerhalb der Hauptkategorie Erfahrung und wurde aufgrund des häufigen und expliziten Vorkommens methodenbezogener Textstellen im Material gebildet. Die Textstellen stehen zum Teil in Zusammenhang mit der Planung, Evaluation und Durchführung von digital gestütztem Unterricht und könnten daher auch in der Kategorie Repräsentation vergeben werden. Allerdings werden ebenso Lehr- und Lernszenarien genannt, was eine Codierung in der Hauptkategorie Erfahrung nahelegt. Dies lässt eine Orientierung am Lernprozess von Schüler*innen als Auseinandersetzung mit Inhalten vermuten. Des Weiteren beinhalten manche Textstellen Verweise auf den Einsatz spezieller Tools oder Geräte für Lernszenarien. Ein solcher Einsatz wird in diesem Kontext als methodisches Vorgehen betrachtet und daher wurde die Subkategorie Methode vergeben.

5.4.6 Kategorie Beziehung

Schließlich wurde die deduktive Kategorie *Beziehung* als letzte Achse des didaktischen Dreiecks entwickelt. Damit werden die beiden Aspekte Lehrperson und Schüler*innen im Sinne einer gemeinsamen Interaktion miteinander verbunden. Es wurden im zweiten Codierprozess zwei weitere Subkategorien entwickelt. Die Hauptkategorie konnte schließlich auf zwei Textstellen reduziert werden. Diese thematisieren digitale technologische Kommunikationsprozesse. Es gibt jedoch keine eindeutigen Verweise, dass es sich dabei um Kommunikationsprozesse zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen oder zwischen Lehrerpersonen und beispielsweise dem Kollegium handelt. Die Subkategorie *Hilfestellung* wurde am Material fünfmal und die Subkategorie *Beratung* nur zweimal vergeben. Insgesamt umfasst die Kategorie Beziehung demnach neun Codierungen.

Subkategorie Hilfestellung

Die Subkategorie thematisiert die Beziehung von Lehrpersonen und Schüler*innen im Rahmen von inhaltsspezifischen *Hilfestellungen*. Als Hilfestellungen werden hier auch Coachings der Lehrpersonen für die Schüler*innen hinsichtlich der Verwendung von digitalen Medien verstanden.

Subkategorie Beratung

Als weiterer Beziehungsaspekt wurde *Beratung* als Subkategorie entwickelt. Hierbei werden Fähigkeiten von Lehrpersonen thematisiert, um die eigenen Schüler*innen zu beraten. Diese Kategorie lässt sich durch den nicht vorhandenen Inhaltsaspekt von der Kategorie Hilfestellung abgrenzen. Insgesamt lassen sich nur zwei Textstellen in dieser Subkategorie verorten.

5.5 Darstellung der Ergebnisse pro Dokument

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse je Dokument dargestellt. Hierbei steht insbesondere die inhaltliche Aufbereitung der Kategorien im Fokus. Angaben über Häufigkeiten sollen außerdem einen allgemeinen Überblick über die Kategorienverteilung innerhalb der einzelnen Dokumente ermöglichen. Darüber hinaus soll die inhaltliche Struktur der Dokumente etwas genauer betrachtet und Verbindungen zwischen den insgesamt sechs thematischen Kategorien (Lehrperson, Schüler*innen, Inhalt, Repräsentation, Erfahrung und Beziehung) und den formalen Kategorien (Ziele & Qualifikation, Inhalte des HLG und Kompetenzen des HLG) eruiert werden. Dies soll weitere Erkenntnisse im Hinblick auf potenzielle Intentionen und auf die Strukturierung in Zusammenhang mit den Themen der Weiterbildungen ermöglichen.

Das bedeutet, dass die thematischen Inhalte der jeweiligen Zielstellungen, der zu vermittelnden Inhalte und der erwarteten Kompetenzen der Hochschullehrgänge untersucht und anschließend miteinander verglichen werden sollen. In diesem Sinne wurde mit der Codiersoftware MAXQDA 2020 eine komplexe Segmentsuche durchgeführt, die sämtliche Textstellen, in denen sich thematische Kategorien in jeweils einer der formalen Kategorien befinden, ermittelt. In jedem Dokument wurden die formalen Kategorien entsprechend der Gliederung des Dokuments über die gesamte Länge dieses Absatzes, respektive Kapitels vergeben. Insofern enthält jedes der untersuchten Dokumente mindestens ein Kapitel, in dem die Ziele und Qualifikationen des Lehrgangs geklärt sowie die Inhalte und Kompetenzerwartungen zum Teil spezifisch nach Modulen beschrieben werden. Die komplexe Segmentsuche hat jeweils einzelne Segmente der thematischen Kategorien, die sich zur Gänze innerhalb der Codierung einer formalen Kategorie befinden, erhoben. Diese Segmentsuche wurde für alle Dokumente und thematischen Kategorien und pro formaler Kategorie durchgeführt.

Innerhalb der Ergebnisdarstellung werden für Zitate aus dem Analysematerial die Quellenverweise nicht mehr in Form der Lehrgangstitel bzw. der zuständigen Institutionen, sondern jeweils die Dokumententitel mit Seitenzahl und Zeichenzahl angegeben (Dokument, Seite: Zeichenzahl). Die Dokumententitel werden jeweils zu Beginn der Ergebnisdarstellung angeführt und für eine bessere Übersicht in Tabelle 5 dargestellt. Der Quellenverweis einer Zitation beläuft sich demnach exemplarisch auf die Form (C01-DK-BGL, 1: 234).

Tabelle 5: Übersicht der ausgewählten Hochschullehrgänge und der Dokumententitel

Lehrgangstitel	Institution	Dokumententitel
Hochschullehrgang DigikompP	PH Burgendland	C01-DK-BGL
Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht	PH Burgenland	C02-DG-BGL
Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in	PH Kärnten	C03-DGK-KRT
Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1	PH Oberösterreich	C04-MK-OÖ
Digitale Grundbildung – Schule 4.0	PH Tirol	C05-DG-T
Digitale Grundbildung 4.0	PH Vorarlberg	C06-DG-VBG

5.5.1 Metadidaktik: DigikompP

Am gesamten Curriculum (C01-DK-BGL) für den Hochschullehrgang DigikompP (2019a) der PH Burgenland wurden 77 Codierungen anhand der thematischen Kategorien vorgenommen. In Abbildung 7 wird die Häufigkeitsverteilung der Kategorien in diesem Dokument dargestellt. Wie hierbei ersichtlich wird, wurde die Kategorie Inhalt in diesem Dokument mit Abstand am häufigsten vergeben. Schüler*innen wurden hingegen kein einziges Mal explizit relevant.

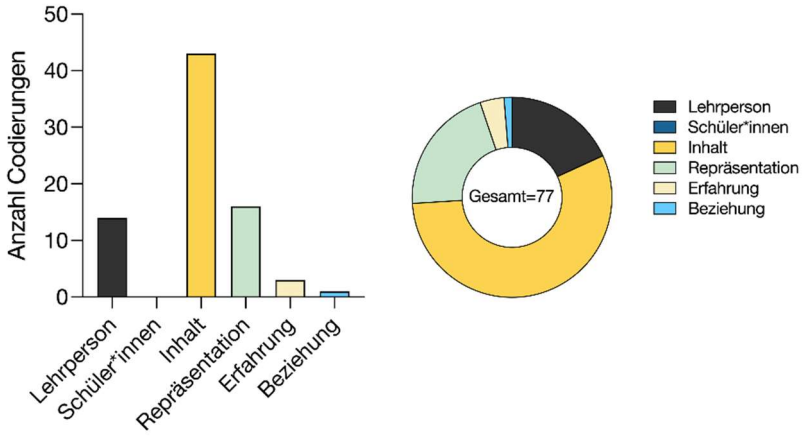


Abbildung 7: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang DigikompP (C01-DK-BGL)

Die Kategorie *Lehrperson* wurde insgesamt 14 mal vergeben. Acht Codierungen beziehen sich dabei auf *Kompetenzen* von Lehrpersonen, um mit digitalen Medien umzugehen und diese weiters im eigenen Unterricht bzw. für diverse berufliche Angelegenheiten einzusetzen. Die Subkategorie *Profession* wurde im Curriculum für den Hochschullehrgang sechsmal vergeben. Diese beinhaltet einerseits die Umsetzung von Wissen, Kompetenzen oder Fähigkeiten hinsichtlich digitaler Medien für die eigene Berufsausübung, d.h. die Bedeutung von Wissen und Fähigkeiten für die Berufsrolle Lehrperson zu verstehen und davon in der Berufsausübung gewissermaßen zu profitieren. Darüber hinaus wird in dieser Subkategorie die Bereitschaft zum weiteren Lernen thematisiert. Trotz der insgesamt kompetenzorientierten Formulierung gibt es keinerlei Hinweise darauf, welche Aspekte beispielsweise dem Berufsfeld von Lehrer*innen zugerechnet werden, wie Profession in dieser Weiterbildung verstanden wird oder allem voran, für welchen Umgang mit welchen digitalen Medien die Lehrkräfte nun letztlich qualifiziert werden sollen.

Die Kategorie *Schüler*innen* wurde im Curriculum für den Hochschullehrgang DigikompP der PH Burgenland nicht vergeben. Insofern sind keine Textstellen in diesem Dokument zu finden, die Schüler*innen als Zielgruppe von Unterricht thematisieren.

Die Kategorie *Inhalt* mit ihren Subkategorien wurde im Hochschullehrgang DigikompP insgesamt 43 mal vergeben. Dabei sind keine unspezifischen und damit nur auf den Lehrplan Digitale Grundbildung bezogenen Textstellen vorhanden. Das bedeutet, dass alle codierten Textstellen mindestens einer der Subkategorien zugeordnet werden konnten. Die am häufigsten vergebene Subkategorie ist *Informatik* (17 Codierungen). Hier werden insbesondere Funktionen und Anwendungen von Hard- und Software sowie von Betriebssystemen, die Verwaltung und

Bearbeitung von Dateien, Aspekte der Textverarbeitung und Informationsrecherche relevant. Zum Thema *Kommunikation und Kollaboration* sind hingegen nur drei Textstellen zu finden, die „Kollaboration“ (C01-DK-BGL, 8:1937), „Online-Kommunikation“ (C01-DG-BGL, 9: 733) und „Digitale Unterstützung für kollaboratives Arbeiten“ (C01-DG-BGL, 9: 779) in Form von unspezifischen Aufzählungen nennen. Die Subkategorie *Medienhandeln* (fünf Codierungen) bezieht sich im Hochschullehrgang DigikompP insbesondere auf die Beschaffung und Verwaltung von Informationen und das Vermögen der sicheren Verwendung von sozialen Netzwerken. Das Thema *Recht* (vier Codierungen) findet in diesem Dokument vor allem im Hinblick auf die inhaltliche Vermittlung von urheber- und lizenzrechtlichen Bestimmungen Beachtung. Zuletzt wurde die Subkategorie *Sicherheit und Datenschutz* vergeben. Die Anzahl der Codierungen in diesem Dokument beläuft sich auf sechs Stück. Inhaltlich befasst sich diese Kategorie mit Grundlagen des Datenschutzes und einer sicheren Bewegung im digitalen (Online) Raum. Auch in dieser Kategorie (Inhalt) handelt es sich in den Formulierungen und Darstellungen größtenteils um Aufzählungen. Es fehlen jegliche Hinweise darauf, wie geschweige denn warum die Inhalte des Lehrgangs vermittelt werden. Begriffe wie *Safer Internet*, *soziale Netzwerke* oder einfache *Hard- und Software* werden ohne weitere Erläuterungen oder Begriffserklärungen herangezogen.

Weiters wurde in diesem Hochschullehrgang die Kategorie *Repräsentation* insgesamt 16 mal vergeben. Die Subkategorie *Aufbereitung* fällt hierbei jedoch um einiges schmäler aus, denn es wurden nur drei Textstellen codiert. Hierbei stehen die Planung, Durchführung und die Reflexion von digital gestütztem Unterricht und die für das Unterrichtsfach relevante „Auswahl unterschiedlicher Applikationen“ (C01-DK-BGL, 9: 282) und von „geeigneten Programmen für unterschiedliche Unterrichtszwecke und -sequenzen“ (C01-DK-BGL, 9: 1525) im Fokus. Die weiteren 13 Codierungen wurden in der Subkategorie *Medieneinsatz* vergeben. Inhaltlich befasst sich diese Kategorie damit, digital gestützten Unterricht zu planen, durchzuführen und diesen zu reflektieren. Die in dieser Kategorie verwendeten Konzepte von „Medienpädagogik“ (C01-DK-BGL, 9:156) und „Mediendidaktik“ (C01-DK-BGL, 9: 401) geben keinerlei Aufschluss über ein entsprechendes Begriffsverständnis. Die vage Verwendung der Konzepte lässt sogar vermuten, dass diese synonym verwendet werden und eine dahingehende Differenzierung ausbleibt. Ebenso lässt die Verwendung von Szenarien des Lehrens und Lernens viel Interpretationsspielraum über die Bedeutung dieser Begriffe, beispielsweise ob sich diese nun auf den konkreten Unterricht beziehen und an diesem erprobt werden sollen oder ob Szenen möglichen Unterrichts innerhalb der Weiterbildung nachgespielt werden. Schließlich stellt sich hierbei erneut die Frage, zu welchem Einsatz von welchen digitalen Medien die Teilnehmer*innen befähigt werden sollen.

In dieser Weiterbildung wurden insgesamt nur drei Textstellen in der Kategorie *Erfahrung* vergeben. Diese thematisieren entsprechend den Subkategorien die individuelle *Förderung* von Lernen und Entwicklung und einen dahingehend vielfältigen Einsatz von *Methoden*. Lerntheorien oder Mitgestaltung wurden hier jedoch nicht relevant. Die geringe Häufigkeit der Kategorie Erfahrung ist auf den ersten Blick etwas erstaunlich, in Anbetracht der Tatsache, dass Schüler*innen als Adressat*innen des Unterrichts im Curriculum dieses Hochschullehrgangs überhaupt keine Beachtung geschenkt werden dürfte, allerdings weniger überraschend. Die Kategorie wurde ausschließlich im Hinblick auf den Begriff des Lernens vergeben. Dabei liegen keine weiteren Bestimmungen dieses Begriffs vor. Schüler*innen wurden hier ausschließlich auf ihre bereits erworbenen Kompetenzen thematisiert, insofern werden hier Schüler*innen nur unter dem Aspekt des Könnens und weniger des Daseins oder als Personen dargestellt.

Die Kategorie *Beziehung* wurde in diesem Dokument nur ein einziges Mal mit der Subkategorie *Beratung* vergeben. Die entsprechende Textstelle bezieht sich auf „wertschätzende und resonante Beziehungen zu Lernenden […] und eine, AR] empathische, lösungsfokussierte Beratungskompetenz, die für die Arbeit mit Lernenden und ihrer Umwelt wesentlich ist.“ (C01-DK-BGL, 4: 1612) In dieser Textstelle werden Schüler*innen als Lernende des Unterrichts beschrieben. Eine Beratung durch die Lehrpersonen lässt demnach auf ausschließlich Situationen des Lernens schließen. Demgemäß wird eine mögliche persönliche Beziehung von Schüler*innen und Lehrer*innen in dieser Weiterbildung nicht in Erwägung gezogen.

Tabelle 6: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs DigikompP (C01-DK-BGL)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen Profession	· Digitale Kompetenzen (in Anlehnung an digi.kompP) erwerben und im Berufsleben verwenden · Umgang mit IKT kritisch reflektieren · Verständnis und Entwicklung von Profession in Hinblick auf die Verwendung von digitalen Medien erweitern
Repräsentation Aufbereitung Medieneinsatz	· Einsatz von IKT und digitalen Medien kritisch reflektieren · Digitale Medien im Berufsleben einsetzen · Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht mit digitalen Medien
Erfahrung Förderung Methoden	· Individualität von Schüler*innen für die Lernförderung berücksichtigen · Erweiterung von methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten · Entwicklungsfördernde Lernsettings gestalten
Beziehung Beratung	· „wertschätzende und resonante Beziehung zu Lernenden“ (C01-DK-BGL, 4: 1612), um Schüler*innen zu beraten

In Tabelle 6 wird ersichtlich, dass sich die Zielstellungen des Lehrgangs relativ umfangreich gestalten. Sieben unterschiedliche Thematiken werden in den Hauptkategorien Lehrperson, Repräsentation, Erfahrung und Beziehung aufgegriffen. Besonders interessant wird diese Betrachtung jedoch erst, wenn die Inhalte des Hochschullehrgangs (Tabelle 7) und darüber hinaus auch die Kompetenzen, die durch eine Teilnahme an diesem Lehrgang erworben werden sollen (Tabelle 8), beachtet werden. Die Inhalte des Hochschullehrgans beziehen sich zwar entsprechend der Zielstellungen auf die Kategorien Lehrperson und Repräsentation, jedoch bleiben beispielsweise Themen der Lernförderung von Schüler*innen (Kategorie Erfahrung) oder eine potenzielle Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen unberücksichtigt. Hingegen nehmen Inhalte aus dem Lehrplan Digitale Grundbildung einen offenbar hohen Stellenwert in der Vermittlung der Inhalte ein. Selbiges betrifft auch die Kompetenzen, die im Rahmen dieses Hochschullehrgangs vermittelt, respektive erworben werden sollen.

Tabelle 7: Inhalte des Hochschullehrgangs DigikompP (C01-DK-BGL)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen Profession	· Leistungsbeurteilung mit digitalen Medien umsetzen · „Persönliche Weiterbildung in der digital-inklusiven Professionsentwicklung“ (C01-DK-BGL, 9: 933)
Inhalt Informatik Gesellschaft und Entwicklung Sicherheit und Datenschutz Recht Mediengestaltung und -produktion Medienhandeln Kommunikation und Kollaboration	· Grundlagen von Hard- und Software und Betriebssystemen · Datenverwaltung und -organisation · Datensicherheit und Datenschutz · Grundlagen des Urheberrechts und Lizenzen · Informationen suchen und organisieren · „Geschichte der Informatik“ (C01-DK-BGL, 8: 1058) und „Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft“ (C01-DK-BGL, 8: 1487) · Sicherer Umgang mit digitalen Medien und in digitalen Netzwerken · „Aktuelle Entwicklungen“ (C01-DK-BGL, 8: 1535) und „Barrierefreiheit“ (C01-DK-BGL, 8: 1561) · Texte, Bilder und Tabellen gestalten und bearbeiten · „Kollaboration“ (C01-DK-BGL, 8: 1937) und „Online-Kommunikation“ (9: 733)
Repräsentation Aufbereitung Medieneinsatz	· Planung, Durchführung und Reflexion von digital unterstütztem Unterricht (Mediendidaktik) · Digitale Medien und Tools unterrichtsspezifisch auswählen und einsetzen

Aber auch im Vergleich der Inhalte des Hochschullehrgangs und dessen Kompetenzerwartungen ergeben sich Uneinigkeiten. Demnach werden Inhalte vermittelt, die nicht unbedingt oder gar nicht mit einerseits den Zielstellungen und ebenso wenig mit den Kompetenzerwartungen dieser Weiterbildung übereinstimmen. In diesem Sinne ergeben sich Spannungen und Ungereimtheiten in der inhaltlichen Struktur dieses Hochschullehrgangs, da die inhaltliche Gestaltung zumindest aus rein formaler und theoretischer Sichtweise nicht auf

die formulierten Zielstellungen abzielt, geschweige denn dadurch die gewünschten Kompetenzen erworben würden. Wie sich die Weiterbildung in der Praxis tatsächlich gestaltet und welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse sich die Teilnehmer*innen davon mitnehmen, kann durch eine derartige Analyse selbstverständlich nicht beantwortet werden.

Tabelle 8: Kompetenzen des Hochschullehrgangs DigikompP (C01-DK-BGL)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen Profession	· „die Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft erkennen und aktuelle Entwicklungen für ihr pädagogisches Tun nutzen“ (C01-DK-BGL, 9: 1234) · Rechtliche und sicherheitstechnische Grundlagen im pädagogischen Berufsfeld berücksichtigen · Digitale Medien im Berufsalltag und für schulische Kommunikationsprozesse einsetzen · Bereitschaft für Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung
Inhalt Gesellschaft und Entwicklung Informatik Sicherheit und Datenschutz Recht Mediengestaltung und -produktion Medienhandeln	· Grundlagen von Hard- und Software und Betriebssystemen für schulische Zwecke verwenden · „die Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft erkennen und aktuelle Entwicklungen für ihr pädagogisches Tun nutzen“ (C01-DK-BGL, 9: 1234) · Rechtliche und sicherheitstechnische Grundlagen im pädagogischen Berufsfeld berücksichtigen · Suche und Verwaltung von Informationen · Sicherer und Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen und sozialen Medien
Repräsentation Medieneinsatz Aufbereitung	· Planung, Durchführung und Reflexion von digitalen Medien und Programmen im (Fach)Unterricht

In der Auseinandersetzung mit dem Curriculum für den Hochschullehrgang DigikompP fiel die zumeist sehr vage Formulierung auf. Die meisten Textstellen sind in Form von Aufzählungen von Inhalten oder Kompetenzen zu finden und geben die Notwendigkeit für Interpretationen. Insofern wird anhand dieses Curriculums nicht klar ersichtlich, wie die inhaltliche Gestaltung dieser Weiterbildung verläuft. Diese Auffälligkeit ließe sich aber auf das digitale Kompetenzmodells für Pädagog*innen sowie auf den Lehrplan für Digitale Grundbildung zurückführen. Innerhalb des Curriculums sind keinerlei Verweise auf theoretische Konzepte von Digitalisierung, digitale Medien (für den Unterricht) oder gar Medienpädagogik zu finden.

5.5.2 Metadidaktik: Digitale Grundbildung für den Unterricht

Im Curriculum (C02-DG-BGL) für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (2019b) der PH Burgenland wurden insgesamt 83 Kategorien an Textstellen vergeben. In Abbildung 8 wird die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Kategorien in diesem Dokument veranschaulicht. Hier wurde jede Hauptkategorie mindestens einmal vergeben.

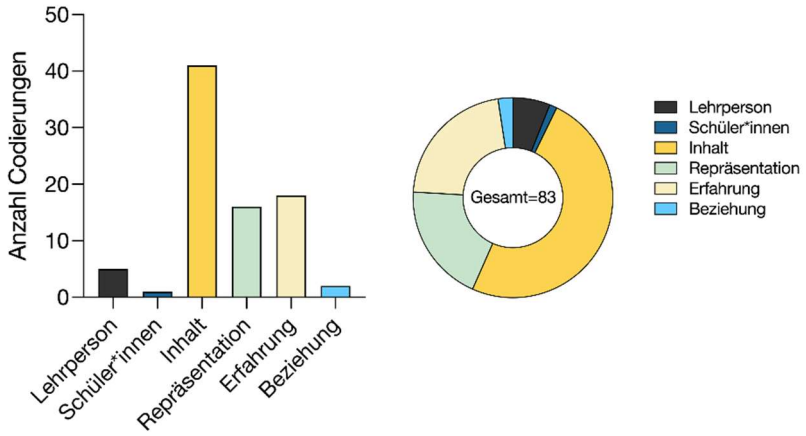


Abbildung 8: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL)

Die Kategorie *Lehrperson* wurde in diesem Dokument nur fünfmal vergeben. Drei Textstellen wurden der Subkategorie *Kompetenzen* und die übrigen zwei Textstellen der Subkategorie *Profession* zugeordnet. Innerhalb der Hauptkategorie Lehrperson wurden demnach keine Textstellen mit den Subkategorien Kompetenzen und Profession doppelt codiert. Die Subkategorie Kompetenzen beinhaltet hier Fähigkeiten von Lehrer*innen, digitale Medien zu verwenden und im eigenen Unterricht einsetzen zu können. Die „Erarbeitung und Erprobung von selbsterstellten Lehr- und Lernressourcen in Praxissituationen“ (C02-DG-BGL, 9: 913) wird als weitere Kompetenz von Lehrpersonen angeführt. Profession hingegen bezieht sich einerseits darauf, die erlernten Fähigkeiten und Kenntnisse für die eigene Berufstätigkeit zu verwenden. Andererseits werden hier „Reflexionsprozesse über ihr Rollenverständnis und ihre Persönlichkeitsentwicklung“ (C02-DG-BGL, 4: 627) angesprochen.

*Schüler*innen* werden in diesem Dokument nur an einer einzigen Textstelle explizit erwähnt. Diese fasst Schüler*innen als *Zielgruppe* von Informationsvermittlung (C02-DG-BGL, 8: 697).

Auch hier stellt die Kategorie *Inhalt* die am häufigsten vergebene Kategorie dar. Ohne weitere Spezifikationen wird Digitale Grundbildung als Unterrichtsfach thematisiert (C02-DB-BGL, 3: 233; 9: 1766). Die am häufigsten vergebene Subkategorie der Kategorie Inhalt ist *Informatik* (15 Codierungen), gefolgt von *Medienhandeln* (zehn Codierungen) und *Gesellschaft und Entwicklung* (sechs Codierungen). Die übrigen Subkategorien wurden zwischen einem und dreimal vergeben. Inhaltlich werden in der Subkategorie Informatik die Suche und Organisation von Informationen und Daten, Hard- und Software sowie Betriebssysteme und Grundlagen von Algorithmen und Programmierung genannt. Medienhandeln beinhaltet hingegen, Informationen einzuschätzen, eine verantwortungsvolle Verwendung von sozialen und digitalen Medien sowie

die eigene Verwendung zu reflektieren. Die Subkategorie Gesellschaft und Entwicklung beinhaltet demgegenüber Textstellen in Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse im Kontext der Digitalisierung. Der Großteil der codierten Textstellen wird in Form von Aufzählungen formuliert. Es sind keinerlei Hinweise auf ein tieferes Verständnis beispielsweise von *Digitalisierung* zu finden. Insgesamt und auch die übrigen codierten Textstellen der Kategorie Inhalt unterscheiden sich nicht von der allgemeinen Darstellung der Kategorien.

Die Kategorie *Repräsentation* wird in dieser Weiterbildung klar vom Medieneinsatz dominiert. Die einzige in der Subkategorie *Aufbereitung* codierte Textstelle ist jene Textstelle, in der Schüler*innen explizit gemacht werden. Insofern geht es hierbei darum, „Informationen zielgruppenspezifisch [zu, AR] erstellen“ (C02-DG-BGL, 8: 697). In der Subkategorie *Medieneinsatz* werden wiederum die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht mit digitalen Medien, also unter anderem „digital inkludierte Lehr- und Lernszenarien“ (C02-DG-BGL, 3: 1776), „digital unterstützte Unterrichtsszenarien“ (C02-DG-BGL, 8: 961) sowie der „Einsatz digitaler, audiovisueller Medien“ (C02-DG-BGL, 9: 349) oder „Smartphones“ (C02-DG-BGL, 8:1079) genannt. Auch in den codierten Textstellen dieser Kategorie wird nicht ersichtlich, wie die digitalen Komponenten im Unterricht Eingang finden oder welche Inhalte dadurch vermittelt werden sollen.

Die Kategorie *Erfahrung* wurde interessanterweise in diesem Dokument insgesamt 18 mal vergeben. Die Codierungen belaufen sich jedoch auf zwei allgemeine Textstellen zur Planung und Gestaltung von Lernszenarien (C02-DG-BGL, 8: 754; 8: 1224). Vier weitere Textstellen befassen sich mit der *Förderung* von Lernen und Entwicklung und ganze zwölf Codierungen beinhalten Textstellen, in denen methodische Vorgehensweisen (*Methode*) angesprochen werden. *Lerntheorien* und *Mitgestaltung* finden hierbei keinerlei Beachtung. Die Kategorie Erfahrung bezieht sich in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen auf den Begriff des Lernens. Innerhalb dieses Dokuments sind jedoch keinerlei Verweise auf einen speziellen Begriff des Lernens oder konkrete Methoden zu finden.

Die *Beziehung* zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wird in diesem Curriculum an zwei Textstellen relevant. Einerseits wird dabei die *Beratung* der Schüler*innen durch die Lehrperson (C02-DG-BGL, 4: 23) und andererseits *Hilfestellungen* in Hinblick auf fachliche Problemstellungen genannt. Hier findet die Begegnung von Lehrperson und Schüler*innen auf einer rein schulischen und fachspezifischen Ebene und keiner persönlichen Ebene statt.

Die Ziele und Qualifikationen (Tabelle 9) des Lehrgangs beziehen sich auf fünf der beschriebenen thematischen Kategorien. Einzig Schüler*innen fallen nicht in die angeführten Zielstellungen. Allerdings werden inhaltlich zunächst nur Themen von vier Kategorien angeführt (siehe Tabelle 10). Demnach werden keine Inhalte, die die Beziehung von Lehrperson und Schüler*innen betreffen, behandelt. Hingegen werden auch hier die Inhalte des Lehrplans für Digitale Bildung weitaus mehr beachtet. Daraus ergeben sich erste Fragen und potenzielle Konflikte, wie die Ziele hinsichtlich der behandelten Lehrgangsinhalte erfüllt werden können.

Tabelle 9: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgans Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen Profession	· Digitale Kompetenzen (in Anlehnung an Digitale Grundbildung) erwerben und im Unterricht und gesamten Berufsleben verwenden · „grundlegende technische Qualifikationen mit Digitalität“ (C02-DG-BGL, 3: 2118) · Entwicklung von Persönlichkeit und Rollenverständnis
Inhalt Entwicklung und Gesellschaft	· Vorbereitung auf Digitale Grundbildung als Unterrichtsfach · „gesellschaftliche Entwicklung hinsichtlich digitaler Medien“ (C02-DG-BGL, 3: 2310) reflektieren
Repräsentation Aufbereitung Medieneinsatz	· Einsatz digitaler Medien kritisch reflektieren · Planung, Durchführung und Reflexion von digital unterstütztem Unterricht (Digitale Grundbildung und Regelunterricht)
Erfahrung Förderung Methoden	· „Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsszenarien hinsichtlich digitaler Lehr- und Lernszenarien“ (C02-DG-BGL, 3: 2450) · Individuelle Lernprozesse von Schüler*innen berücksichtigen · Erweiterung von methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten · Entwicklungsfördernde Lernsettings gestalten
Beziehung Beratung	· „wertschätzende und resonante Beziehung zu Lernenden“ (C02-DG-BGL, 4: 23), um Schüler*innen zu beraten

Tabelle 10: Inhalte des Hochschullehrgans Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen	· „Erarbeitung und Erprobung von selbsterstellten Lehr- und Lernressourcen in Praxissituationen“ (C02-DG-BGL, 9: 913)
Inhalt Informatik Gesellschaft und Entwicklung Sicherheit und Datenschutz Recht Mediengestaltung und -produktion Medienhandeln Kommunikation und Kollaboration	· Digitale Medien und Technologien verantwortungsvoll und sicher nutzen (Gefahren und Risiken einschätzen und bewerten) · Den eigenen Umgang mit digitalen Medien reflektieren · Datenverwaltung und -organisation · Daten- und Geräteschutz · Grundlagen von Hard- und Software und Betriebssystemen · Grundlagen von Programmierung und Algorithmen · Mit digitalen Medien interagieren und kommunizieren · „Geschichtliche Entwicklung der Informatik“ (C02-DG-BGL, 8: 253) und „Digitalisierung im Alltag“ (C02-DG-BGL, 7: 1499) · „Gesundheit und Wohlbefinden“ (C02-DG-BGL, 8: 578) · Rechtliche Grundlagen im Umgang mit digitalen Medien · Bilder gestalten und bearbeiten

Repräsentation Medieneinsatz	· Planung, Durchführung und Reflexion von digital unterstütztem Unterricht
Erfahrung Methoden	· Planung und Einsatz von digitalen Medien im Unterricht und zur Lernförderung methodisch fundieren · „Differenzierte Angebote für Schüler/innen zum Thema computational thinking“ (C02-DG-BGL, 9: 1086)

Auch die in Tabelle 11 angeführten Kompetenzerwartungen weisen Unterschiede zu den formulierten Zielen und Inhalten des Lehrgangs auf. In erster Linie fällt auf, dass hier im Gegensatz zu den anderen beiden formalen Kategorien Schüler*innen als Zielgruppe der Informationsvermittlung thematisiert werden. Ebenso sollen Lehrpersonen dazu befähigt werden, Schüler*innen bei fachspezifischen Problemstellungen Hilfestellungen zu leisten, obwohl keinerlei Inhalte diesbezüglich vermittelt werden. Auch die Inhalte des Lehrplans für Digitale Grundbildung sind für die Kompetenzerwartungen des Hochschullehrgangs weniger von Bedeutung, als in den Lehrgangsinhalten angeführt wird. Insofern sollen Lehrpersonen auch Kompetenzen erwerben, die nicht mit den allgemeinen Zielstellungen des Lehrgangs übereinstimmen oder darüber hinaus gehen.

Tabelle 11: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
*Schüler*innen* Zielgruppe	· „Informationen zielgruppenspezifisch erstellen“ (C02-DG-BGL, 8: 697)
Inhalt Informatik Mediengestaltung und -produktion Medienhandeln	· Lehrplan Digitale Grundbildung · Datenverwaltung · Grundlagen von Algorithmen und Programmierung · Umgang mit Betriebssystemen · Reflexion des eigenen Umgangs mit digitalen Medien · Sicherer und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien und dem Internet · Medienproduktion
Repräsentation Medieneinsatz Aufbereitung	· Einsatz von Smartphones und Lernplattformen im Unterricht · Informationsgestaltung und -aufbereitung · „lernen digital unterstützte Unterrichtsszenarien kennen und können diese adaptieren und im Unterricht einsetzen“ (C02-DG-BGL, 8: 961)
Erfahrung Förderung Methoden	· Lernprozesse durch den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht fördern · Gestaltung von digitalen Lernsituationen
Beziehung Hilfestellung	· Hilfestellungen für Problematiken bei Programmierungen

Zusammenfassend fallen auch in diesem Dokument die vagen und wenig spezifischen oder unkonkreten Textstellen auf. Es handelt sich größtenteils um reine Aufzählungen von Inhalten oder Kompetenzen. In diesem Curriculum wird die Vorrangstellung des Inhalts durch die hohe Anzahl an Codierungen besonders deutlich. Interessanterweise unterscheiden sich die

Häufigkeiten der Kategorien Erfahrung und Repräsentation um genau zwei Codierungen. Insofern werden neben Aspekten der Informatik auch besonders häufig methodische Vorgehensweisen und der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht relevant. Dennoch bleiben die entsprechenden Textstellen unspezifisch und damit sehr allumfassend formuliert. Eine klare Argumentationslinie lässt sich zudem nicht aus dem Curriculum herauslesen.

5.5.3 Metadidaktik: Digital kompetente/r Lehrer/in

Das Curriculum (C03-DKL-KRT) für den Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (2019) der PH Kärnten umfasst in Summe 80 Codierungen. Abbildung 9 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Kategorien für das gesamte Dokument. Hierbei ist auf den ersten Blick besonders auffällig, dass die Kategorie Erfahrung nur ein einziges Mal im gesamten Dokument relevant wurde. Gleiches trifft auf die Kategorie Schüler*innen zu. Dies ist hingegen in Anbetracht der geringen Codierungen am gesamten Datenmaterial weniger überraschend. Die Spannweite der am häufigsten und am seltensten vergebenen Kategorien beträgt demnach 62 Codierungen. Die Kategorie Inhalt beinhaltet mehr als drei Viertel aller Codierungen in diesem Dokument.

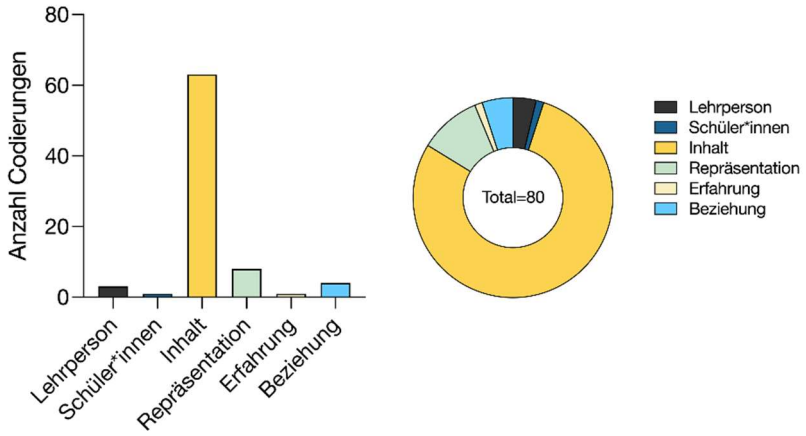


Abbildung 9: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT)

Die Kategorie *Lehrperson* wurde in diesem Dokument nur dreimal vergeben. Dies ist in Anbetracht des Titels der Weiterbildung *Digital kompetente/r Lehrer/in* auf den ersten Blick etwas verwunderlich. Darüber hinaus wurden nur zwei Textstellen in dieser Kategorie codiert, die erste davon sowohl der Subkategorie *Kompetenzen* als auch der Subkategorie *Profession* zugeordnet. Dabei werden „aktuelle pädagogische Fachkenntnisse sowie praxisnahe Inhalte aus dem Bereich der Grundlagen der digitalen Medien, deren Vermittlung auf neuen methodisch-didaktischen Kenntnissen basiert“ (C03-DKL-KRT, 3: 935) thematisiert.

Kompetenzen von Lehrpersonen werden hier insbesondere in Bezug auf den „Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien und […] Standardsoftware zur Problemlösung“ (C03-DKL-KRT, 3: 2304) genannt. Dies lässt darauf schließen, dass Lehrpersonen mit allgemeinem pädagogischen Wissen und dem Umgang mit digitalen Medien vertraut gemacht werden sollen. Verweise, dass Lehrpersonen diese Kenntnisse auch im eigenen Unterricht anwenden sollten, sind keine zu finden.

Die einzige Textstelle dieses Dokuments, die sich konkret auf *Schüler*innen* bezieht, beschreibt, dass Schüler*innen „informatische Denk- und Arbeitsweise“ alterskonform vermittelt werden soll (C03-DKL-KRT, 3: 1862). Was es dabei jedoch bedeutet, informatisch zu denken und zu arbeiten, ist weder aus der alleinigen Textstelle noch aus dem gesamten Kontext zu erschließen.

Die Kategorie *Inhalt* sticht durch ihre hohe Anzahl an Codierungen besonders hervor. Insgesamt 63 mal wurde die Kategorie Inhalt bzw. eine oder mehrere ihrer Subkategorien diesem Dokument vergeben. Die Analyse zeigt außerdem, dass im gesamten Dokument die Subkategorie *Informatik* (29 Codierungen) die am häufigsten codierte Kategorie darstellt. Diese beinhaltet stets stichwortartig formulierte Aufzählungen. Inhaltlich befassen sich diese mit Hard- und Software sowie Betriebssystemen und deren Gebrauch, Cloudsystemen für eine gemeinsame Verwaltung und Bearbeitung von Dateien und Grundlagen der Programmierung und Algorithmen. Auch die übrigen Subkategorien beinhalten lehrplangetreue Aspekte wie Sicherheit im Umgang mit digitalen Medien und dem Internet, Grundlagen des Datenschutzes, virtuelle Identitäten und die Wahrnehmung der Welt durch soziale Netzwerke und die Produktion und Gestaltung von Präsentationen, Bildern, Texten etc. Explizit *rechtliche* Aspekte im Kontext Digitaler Grundbildung sind in diesem Dokument keine zu finden. Interessanterweise werden auch hierbei keinerlei Verweise darauf gegeben, wie oder weshalb diese Inhalte zum Einsatz kommen.

Die Hauptkategorie *Repräsentation* findet sowohl im Rahmen der Subkategorie *Medieneinsatz* als auch in der Subkategorie *Aufbereitung* Beachtung. Als Aufbereitung wird hier die Ansammlung und Auswahl von Inhalten und die Anpassung an eine spezielle Zielgruppe (Schüler*innen) thematisiert. Dies wurde an insgesamt drei Textstellen im Dokument relevant. Die sehr vage Formulierung von „digital gestützten Unterrichtssequenzen“ (C03-DKL-KRT, 3: 1229) wird im Laufe des Dokuments exemplarisch erläutert. Demnach umfasst Medieneinsatz die Verwendung von „Computer, Internet und digitalen Medien“ (C03-DKL-KRT, 3: 2070), „digitale Technologien“ (C03-DKL-KRT, 7: 2452) und „Fotos, Videos, Screencasts und Slideshows“ (C03-DKL-KRT, 8:1254) im Unterricht.

Die Kategorie *Erfahrung* wurde in diesem Dokument nur ein einziges Mal und zwar in der Subkategorie *Mitgestaltung* vergeben. Die entsprechende Textstelle ist darüber hinaus die einzig codierte Textstelle der Subkategorie Mitgestaltung. „Es ist daher erforderlich, dass die Schüler/innen schon frühzeitig die Möglichkeit erhalten, digitale Medien aktiv und kritisch zu nutzen, damit sie in Zukunft mündig und selbstverantwortlich ihre von digitalen Technologien geprägte Lebenswelt mitgestalten können." (C03-DKL-KRT, 3: 667) Diese Textstelle ist in der Präambel des Dokuments zu finden und dient als Argumentation für einen schulischen Umgang mit Digitalisierung. Die Inhalte dieser Textstelle sind keineswegs in der Handhabung digitaler Medien vorzufinden, sondern in den potenziellen Inhalten, die sich durch eine von digitalen Technologien geprägte Lebenswelt ergeben. Diese Art der Mitgestaltung wird in diesem Kontext als Argumentation für die Auseinandersetzung von Schüler*innen mit einer Sache und dahingehend als potenzieller Lernprozess verstanden.

Schließlich wurden vier von insgesamt neun Codierungen der Kategorie *Beziehung* in diesem Dokument vergeben. Zwei Textstellen befassen sich sehr allgemein gehalten mit Kommunikationsszenarien und deren digitaler Unterstützung (C03-DKL-KRT, 7: 1157; 7: 1452). Die anderen beiden Textstellen (C03-DKL-KRT, 3: 2896; 7: 1076) beziehen sich auf Problematiken einer sicheren Internetnutzung und einer entsprechenden *Hilfestellung* der Schüler*innen durch die Lehrkraft.

Tabelle 12: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Digitale kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen	· Mit IKT umgehen und Probleme mittels Softwareanwendungen lösen
Schüler*innen Zielgruppe	· „Altersgerechte Vermittlung von grundlegenden, informatischen Denk- und Arbeitsweisen“ (C03-DKL-KRT, 3: 1862)
Inhalt Informatik Sicherheit und Datenschutz Mediengestaltung und -produktion Medienhandeln	· Lehrplan Digitale Grundbildung · Grundlegende Kenntnisse von Hard- und Software und Betriebssystemen · Mit Cloud-Systemen und Plattformen umgehen · „Grundlagen aus den Bereichen Safer-Internet, des Datenschutzes und der Datensicherheit“ (C03-DKL-KRT, 3: 1662) · Informationen und Inhalte kritisch bewerten · Grundlagen von Algorithmen und Programmierung
Repräsentation Aufbereitung Medieneinsatz	· Einsatz digitaler Medien kritisch reflektieren · Planung, Durchführung und Reflexion von digital unterstütztem Unterricht (z.B. Computer und Internet) · Vermittlung alterskonform gestalten
Beziehung Hilfestellung	· „Erkennen von Safer-Internet-Problemfällen und […] Coachen von betroffenen Schüler/innen“ (C03-DKL-KRT, 3: 2896)

Die Ziele und Qualifikationen dieses Hochschullehrgangs (Tabelle 12) befassen sich thematisch mit den Kategorien Lehrperson, Schüler*innen, Inhalt, Repräsentation und Beziehung. Nur die Kategorie Erfahrung bleibt in den Zielformulierungen in diesem Dokument unberücksichtigt. Demgegenüber werden in den Inhalten dieses Lehrgangs (siehe Tabelle 13) sowohl die Lehrperson und Schüler*innen ausgeklammert und lediglich auf die Inhaltsvermittlung durch die Lehrkraft und in sehr dezenter Ausführung der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen beschränkt. Interessanterweise wird auch in den anderen beiden formalen Kategorien nicht auf das Verhältnis von Schüler*innen zum Inhalt (Kategorie Erfahrung) Bezug genommen. Die Kategorie Mitgestaltung wird in diesem Sinne tatsächlich rein als Argumentation für diese Weiterbildung herangezogen, ist jedoch weder als Inhalt noch im Rahmen der Kompetenzerwartung des Lehrgangs, d.h. Schüler*innen dahingehend zu dieser oder einer anderen Art des Lernens zu bewegen, angeführt.

Tabelle 13: Inhalte des Hochschullehrgangs Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Inhalt Informatik Gesellschaft und Entwicklung Sicherheit und Datenschutz Mediengestaltung und -produktion Medienhandeln Kommunikation und Kollaboration	· Informationen suchen und bewerten · Gemeinschaftlich arbeiten und Cloud-Systeme · Datenverwaltung und -organisation · Grundlagen von Programmierung und Algorithmen · Mediendesign, visuelle Medien gestalten und bearbeiten · Digitale Medien und Netzwerke verantwortungsvoll und sicher nutzen · „Aufbau und technische Funktionen von Informatik-Systemen“ (C03-DKL-KRT, 7: 534) · Reale und virtuelle Identitäten · Datenschutz und -sicherheit · Software für die Erstellung und Bearbeitung von Texten, Tabelle, Bildern etc.
Repräsentation Medieneinsatz	· „Auswahl geeigneter digitaler Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien“ (C03-DKL-KRT, 7: 1157)
Beziehung Hilfestellung	· Digitale Kommunikation · Lernende bei Sicherheitsproblemen mit dem Internet unterstützten

In den in Tabelle 14 angeführten Kompetenzerwartungen werden wiederum weniger Inhalte des Lehrplans für Digitale Grundbildung angeführt, als im Lehrgang vermittelt werden sollten. Daraus lässt sich schließen, dass jene Inhalte zwar im Rahmen des Lehrgangs behandelt werden sollen, die Teilnehmer*innen jedoch beispielsweise keinerlei Kompetenzen in den Bereichen der Mediengestaltung oder des Datenschutzes aufbauen bzw. beherrschen sollen. Ebenso wird die Unterstützung von Schüler*innen durch die Lehrpersonen bei Sicherheitsproblemen mit dem Internet im Lehrgang inhaltlich behandelt, jedoch ohne Erwartungen an die Teilnehmer*innen dahingehend Fähigkeiten zu beherrschen. In diesem Sinne ergeben sich auch in diesem Lehrgang Unstimmigkeiten hinsichtlich der formulierten Zielstellungen, der behandelten Inhalte und der Kompetenzerwartungen der Weiterbildung.

Tabelle 14: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Inhalt Gesellschaft und Entwicklung Informatik Sicherheit und Datenschutz Kommunikation und Kollaboration	· Datenverwaltung und Cloud-Systeme · Umgang mit Software und Betriebssystemen · Grundlagen von Algorithmen und Programmierung · Grundlagen des Datenschutzes · Digitale Kommunikation · Suche, Organisation und Bewertung von Informationen · angemessener Umgang mit digitalen Medien und dem Internet · Virtuelle Identitäten und „Einfluss von Social Media auf die Wahrnehmung der Welt“ (C03-DKL-KRT, 7: 2550)
Repräsentation Medieneinsatz Aufbereitung	· Visuelle Medien im Unterricht einsetzen · Digitale Kommunikation
Beziehung	· Digitale Kommunikation

Diese Weiterbildung fällt im Vergleich zu den bisher beschriebenen Dokumenten durch die besonders hohe Beachtung von Inhalten und die in Relation so gut wie nicht beachteten Aspekte des Lernens auf. Auch Repräsentation wird im Verhältnis zu den ersten beiden Dokumenten wenig relevant. Insofern scheint sich dieser Lehrgang insbesondere der Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen im Umgang mit Computern und entsprechenden Funktionen zu widmen. Dies ist vor dem Hintergrund des Lehrgangstitels *Digital kompetente/r Lehrer/in* tatsächlich weniger verwunderlich. Dennoch bleiben Aspekte der Anwendung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten für den eigenen Unterricht vorerst eher unberücksichtigt. Eine genauere vergleichende Analyse der Zielstellungen, Lehrgangsinhalte und Kompetenzerwartungen wird zum Schluss dieses Kapitels dargestellt.

5.5.4 Metadidaktik: Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1

Das Curriculum (C04-MK-OÖ) für den Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (2018) der PH Oberösterreich beinhaltet in Summe 49 Codierungen. In Anbetracht des Umfangs des Dokuments (13 Seiten) wurden in diesem Dokument verhältnismäßig wenig Codierungen vorgenommen. Die Häufigkeitsverteilung der Kategorien wird erneut in Abbildung 10 dargestellt. Hier fällt in erster Linie das Fehlen der Kategorie Schüler*innen auf.

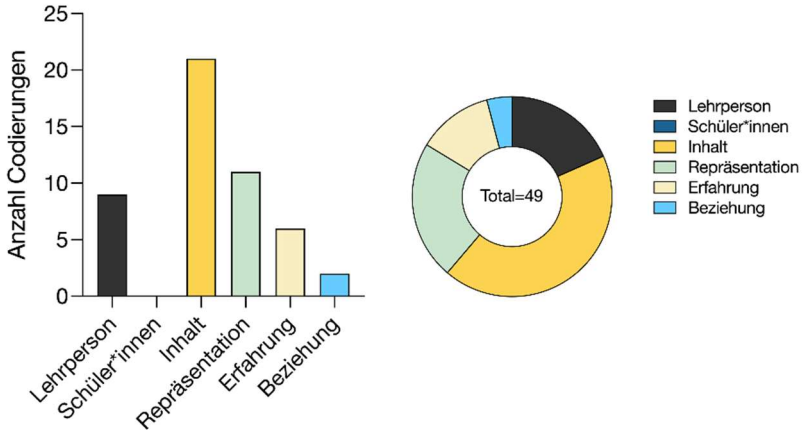


Abbildung 10: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ)

Lehrpersonen wurden thematisch insgesamt siebenmal in diesem Dokument relevant. Zunächst wird an zwei Textstellen die *Profession* von Lehrkräften mit Medienkompetenz in Verbindung gebracht (C04-MK-OÖ, 3: 931; 4: 854). An ebendiesen beiden Textstellen wurde auch die Subkategorie *Kompetenzen* vergeben. Hierbei werden insbesondere die Ausdrücke *Medienkompetenz* und *digitale Kompetenzen* verwendet. Jedoch weisen nur zwei völlig identische Textstellen darauf hin, dass es sich dabei augenscheinlich um die Verwendung „digitaler Systeme zur Administration von Dokumenten, Daten und Prozessen“ (C04-MK-OÖ, 5: 1698; 10: 992) handelt. Hinsichtlich Medienkompetenzen wird explizit auf die Digitalisierungsinitiative *Schule 4.0 – jetzt wird's digital* der österreichischen Bildungspolitik verwiesen.

Wie bereits erwähnt, wurden *Schüler*innen* in diesem Curriculum nicht berücksichtigt. Insofern wurden keine entsprechenden Textstellen codiert.

Obwohl auch in diesem Dokument die Kategorie *Inhalt* am häufigsten vergeben wurde, bestehen die meisten Codierungen in der Subkategorie *Sicherheit und Datenschutz*. Demnach liegt das Augenmerk in dieser Weiterbildung eher auf Datenschutz und Safer-Internet als in der Organisation und Verwaltung von Daten. Interessanterweise werden in der Subkategorie *Informatik* keine Aspekte von Hard- und Software bzw. Betriebssystemen, Programmierungen oder Algorithmen thematisiert. Darüber hinaus wurden die Subkategorien *Gesellschaft und Entwicklung*, *Mediengestaltung und -produktion*, *Medienhandeln*, *Kommunikation und Kollaboration* sowie *Recht* an jeweils zwei bis drei Textstellen in Form von Aufzählungen vergeben. Diese unterscheiden sich inhaltlich nicht von den allgemeinen Beschreibungen bzw. den bisher beschriebenen Dokumenten.

In Anbetracht der Häufigkeitsverteilung ist die Kategorie *Repräsentation* die zweitgrößte Kategorie. Drei Textstellen beinhalten im Rahmen der Subkategorie *Aufbereitung* die „Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen“ (C04-MK-OÖ, 5: 1782; 10:1076) bzw. „Digitale Lernumgebungen“ (C04-MK-PÖ, 5: 642). Insofern kommt in dieser Subkategorie dem Lernbegriff eine besondere Bedeutung in Hinblick auf die Vermittlung von Inhalten durch die Lehrperson zu. Wie diese mediengestützten Lernsituationen oder digitalen Lernumgebungen jedoch aussehen können oder sollen, geschweige denn, ob damit reale Unterrichtssituationen gemeint sind, die durch den Einsatz von digitalen Tools unterstützt werden oder Lernen zur Gänze in einem Online-Raum stattfinden soll, wird an diesen Textstellen und auch im Kontext des Materials nicht ersichtlich. *Medieneinsatz* bezieht sich in diesem Dokument in erster Linie erneut auf die Digitalisierungsinitiative *Schule 4.0*. Des Weiteren wird hier der Einsatz von „digitalen Medien“ (C04-MK-OÖ, 3:479; 5: 207; 5: 1359; 10: 653), „eLearning“ (C04-MK-OÖ, 4: 1344) und „sozialen Medien“ (C04-MK-OÖ, 5: 424) im Unterricht sowie deren Reflexion genannt. Weitere Ausführungen oder Erläuterungen gibt es dahingehend keine.

Erfahrung wurde insgesamt sechsmal, zweimal in Hinblick auf *Lerntheorien* und viermal hinsichtlich *Methoden* relevant. Interessanterweise wurden alle Textstellen der sechs Codierungen mindestens ein zweites Mal codiert. Alle Textstellen der Kategorie Erfahrung wurden ebenso in der Kategorie Repräsentation vergeben. Dahingehend sind methodische und lerntheoretische Aspekte in diesem Dokument stets in Verbindung mit Aspekten der Vermittlung verbunden. Die Förderung von Lernen und Entwicklung oder Mitgestaltung durch Schüler*innen wurden nicht berücksichtigt. Darüber hinaus fallen zweimal jeweils zwei Textstellen in dieser Kategorie ident aus. Das betrifft einerseits die Textstelle „digitale Medien entsprechend zeitgemäßer Lerntheorien für den Unterricht nutzen“ (C04-MK-OÖ, 5: 1359; 10: 653) und „Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen“ (C04-MK-OÖ, 5: 1782; 10: 1076). Diese sind jeweils an zwei unterschiedlichen Positionen im Dokument zu finden. Es handelt sich auch hierbei wieder um Aufzählungen ohne weitere Ausführungen.

Die *Beziehung* zwischen Lehrperson und Schüler*innen wird in diesem Dokument zwar an zwei Codierungen sichtbar, jedoch erneut an einer doppelt vorkommenden, inhaltlich identen Textstelle (C04-MK-OÖ, 5: 1443; 10: 737). Diesbezüglich werden Lehrpersonen als *Hilfeleistende* für Schüler*innen und zwar im speziellen Kontext von Sicherheitsproblematiken im Internet begriffen. Von weiteren Aspekten einer potenziellen Beziehung ist in diesem Dokument nicht die Rede.

Die formulierten Ziele und Qualifikationen dieses Lehrgangs (Tabelle 15) beziehen sich lediglich auf die beiden Kategorien Lehrperson und Repräsentation. In diesem Sinn steht hier eindeutig die Anwendung von eLearning im Unterricht im Fokus. Jedoch wird anhand der relevanten Textstellen nicht ersichtlich, was hierbei unter *eLearning* verstanden wird. Handelt es sich ebenso um den Einsatz von digitalen Endgeräten und Tools im Unterricht, werden spezifische digitale Lernplattformen gemeint, findet Unterricht nur noch virtuell oder in einem doppelten Format statt? All diese Fragen werden anhand der knappen Zielstellung aufgeworfen.

Tabelle 15: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ)

Thematische Kategorien	Zusammenfassung der Textsegmente
Lehrperson Kompetenzen	· Digitale Kompetenzen und „Einsatz von eLearning in der Praxis“ (C04-MK-OÖ, 4: 1344) fördern
Repräsentation Medieneinsatz	· eLearning im Unterricht einsetzen

Die Inhalte, die in diesem Lehrgang vermittelt werden sollen (siehe Tabelle 16), decken sich auf den ersten Blick lediglich mit der Kategorie Repräsentation. Hierbei wird allerdings kein eLearning, sondern der Einsatz digitaler Medien im Unterricht und für die Unterrichtsvorbereitung thematisiert. Insofern stellt sich hierbei die erste Frage, wie weit sich die Inhalte an der Erfüllung der formulierten Ziele orientieren. Die methodische Thematisierung, Lernen in digitalen Umgebungen zu behandeln, lässt jedoch wieder den Einsatz von digitalen Lernplattformen für die Unterrichtsgestaltung vermuten. Die Inhalte des Lehrplans für Digitale Grundbildung werden hier sehr umfangreich behandelt.

Tabelle 16: Inhalte des Hochschullehrgangs Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ)

Thematische Kategorien	Zusammenfassung der Textsegmente
Inhalt Informatik Gesellschaft und Entwicklung Sicherheit und Datenschutz Recht Mediengestaltung und -produktion Medienhandeln Kommunikation und Kollaboration	· Datenschutz und -sicherheit · Digitale Kommunikation und Kollaboration · Digitale Medien gestalten und bearbeiten · „Medienrecht“ (C04-MK-OÖ, 5:23) · „Grundlagen Assistierende Technologien“ (C04-MK-OÖ, 4: 2275) · Rechtliche Grundlagen der Gestaltung von Medien · Eigene Mediennutzung · „Chancen und Risiken der Mediennutzung und -gestaltung“ (C04-MK-OÖ, 4: 2133)
Repräsentation Medieneinsatz Aufbereitung	· Digitale Medien im Unterricht und für dessen Vorbereitung verwenden · Soziale Medien im Unterricht einsetzen · „Digitale Lernumgebungen“ (C04-MK-OÖ, 5: 642)
Erfahrung Methoden	· Lernen in digitalen Umgebungen

Weitaus interessanter wirken jedoch die Erwartungen hinsichtlich der Kompetenzen, die die Teilnehmer*innen nach Absolvierung dieses Lehrgangs erworben haben sollen (siehe Tabelle 17). Diese sollen zunächst Lehrkräfte für den Einsatz digitaler Technologien für Verwaltungsaufgaben befähigen. Darüber hinaus sollen sie insbesondere für einen sicheren, rechtlich angemessenen und verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien qualifiziert werden. Hier wird die Kategorie Beziehung angeführt, die weder in den Zielstellungen noch in den Inhalten des Lehrgangs ermittelt werden konnte. Aus welchen Gründen oder mit welchen Absichten jedoch die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen in der Inhaltsvermittlung und den Zielstellungen unberücksichtigt bleiben, bleibt an dieser Stelle fraglich.

Tabelle 17: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen	· Digitale Technologie für organisatorische und administrative Tätigkeiten
Inhalt Informatik Medienhandeln Sicherheit und Datenschutz Recht	· Reflexion des eigenen Umgangs mit digitalen Medien · Rechtliche Grundlagen im Umgang mit digitalen Medien berücksichtigen · Datenverwaltung · Grundlagen des Datenschutzes und der Datensicherheit
Repräsentation Medieneinsatz Aufbereitung	· Planung, Durchführung und Reflexion von digitalen Medien im Unterricht
Erfahrung Methoden	· „Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen“ (C04-MK-OÖ, 5: 1782; 10: 1076)
Beziehung	· „SchülerInnen begleiten und coachen“ (C04-MK-OÖ, 5: 1443; 10: 737)

Thematisch befasst sich dieses Curriculum zumindest oberflächlich und anhand der Kategorienverteilung mit beinahe allen theoriegeleiteten Aspekten. Betrachtet man die Inhalte des Dokuments jedoch etwas näher, so fällt auf, dass innerhalb einer Kategorie stets recht ähnliche Aspekte behandelt werden. Schüler*innen als Zielgruppe von Unterricht werden zur Gänze, sowohl in Alleinstellung als auch in Hinblick auf Lern- oder Entwicklungsförderung, nicht berücksichtigt. Viele der codierten Textstellen werden zwar als mehrere Codierungen angeführt, beinhalten aber exakt denselben Text. Thematisch inhaltlich scheint dieser Hochschullehrgang im Vergleich zu den bisher beschriebenen Curricula etwas knapper bemessen zu sein. Daraus lassen sich jedoch keinerlei Aussagen über höhere oder fehlende Qualität treffen.

5.5.5 Metadidaktik: Digitale Grundbildung – Schule 4.0

Das Curriculum (C05-DG-T) für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung – Schule 4.0 (2019) der PH Tirol umfasst insgesamt 43 Codierungen. Diese Codierungen teilen sich in die Kategorien Lehrperson, Inhalt, Schüler*innen, Repräsentation und Erfahrung. Die thematische Kategorie Beziehung wurde in diesem Dokument nicht vergeben (siehe Abbildung 11).

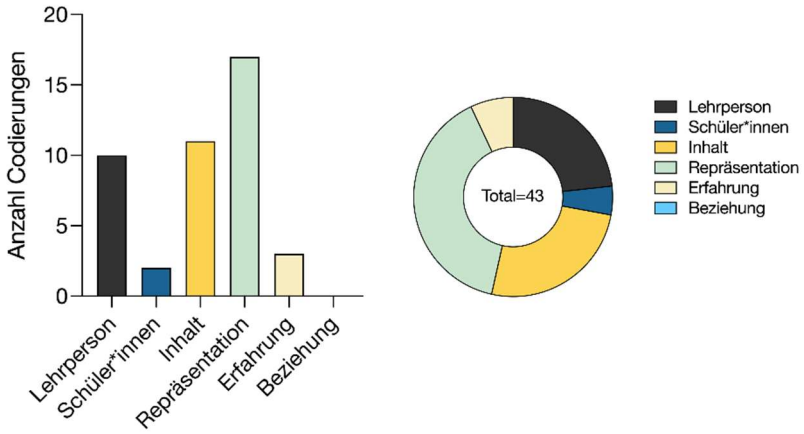


Abbildung 11: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbindung - Schule 4.0 (C05-DG-T)

Die Kategorie *Lehrperson* wurde in diesem Dokument an zehn verschiedenen Textstellen relevant. Vier Textstellen wurden dem Thema *Profession* zugeordnet, sechs dem Thema *Kompetenzen*. Demnach wurden innerhalb der Hauptkategorie keine Textstellen doppelt, d.h. mit den beiden Subkategorien codiert. Der Weiterbildungslehrgang wird als Prozess der Professionalisierung von teilnehmenden Lehrkräften verstanden. Im Hinblick auf das Verständnis des Professionsbegriffs wird auf die Arbeitsgemeinschaft EPIK verwiesen (C05-DG-T, 3: 2520). Weiters werden Mediendidaktik und Auswirkungen von digitalen Medien auf das Berufsverständnis von Lehrer*innen thematisiert. Kompetenzen von Lehrpersonen werden insofern relevant, als Lehrpersonen befähigt werden sollen, digitale Medien für die Vorbereitung, Gestaltung und Durchführung ihres Unterrichts einzusetzen. Die erworbenen rechtlichen Kenntnisse sollen dabei stets berücksichtigt werden. Obwohl es sich in erster Linie um Textstellen in Form von Aufzählungen handelt, sind Formulierungen wie „Absolventinnen und Absolventen zu befähigen“ (C05-DG-T, 3: 665; 3: 1418) besonders auffällig, da die hintergründige Intention der Befähigung explizit gemacht wird.

*Schüler*innen* werden an zwei Textstellen als *Zielgruppe* von digital gestaltetem Unterricht genannt. Eine Textstelle (C05-DG-T, 8: 1629) bezieht sich hierbei jedoch explizit auf Kinder, hingegen nicht auf jugendliche Schüler*innen. Vor dem Hintergrund, dass Digitale Grundbildung

in der Sekundarstufe 1, also bis zur achten Schulstufe und damit auch bei 14-jährigen Schüler*innen unterrichtet wird, erscheint diese Beschreibung etwas einseitig und im Hinblick auf eine mögliche Umsetzung durchaus problematisch.

Inhalte Digitaler Grundbildung scheinen in diesem Hochschullehrgang nicht oberste Priorität zu haben. Elf Codierungen wurden in der Kategorie *Inhalt* in diesem Dokument vorgenommen. Diese Codierungen verteilen sich auf die Subkategorien *Recht, Sicherheit und Datenschutz, Informatik, Medienhandeln* und *Mediengestaltung und -produktion*. Inhaltliche Aspekte wie *Gesellschaft* und *Kollaboration* bleiben hierbei unberücksichtigt. Das thematische Hauptaugenmerkt liegt in dieser Kategorie mit vier Codierungen bei rechtlichen Angelegenheiten, wie Urheberrecht und Lizenzen. Auch Datenschutz und ein sicherer Umgang mit dem Internet und anderen digitalen Medien stellen mit drei Codierungen einen wichtigen Punkt dieses Hochschullehrgangs dar. Die beiden Textstellen der Subkategorie Informatik thematisieren „Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung“ (C05-DG-T, 8: 261) sehr allgemein gefasst und ohne weitere Ausführungen sowie die Suche von Informationen mittels online Ressourcen (C05-DG-T, 8: 362). Als Medienhandeln wird hingegen der „verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien“ (C05-DG-T, 8: 792) genannt. Auch die Subkategorie Mediengestaltung und -produktion beschränkt sich auf die „Produktion von Animationen und Videos“ (C05-DG-T, 8: 751).

In diesem Curriculum stellt die Kategorie *Repräsentation* die am häufigsten codierte dar. Mit 17 von insgesamt 43 Codierungen sticht sie in der Häufigkeitsverteilung heraus. Die 17 Codierungen verteilen sich auf 16 Textstellen und zwei Subkategorien. Die sechs Textstellen der Subkategorie *Aufbereitung* befassen sich insbesondere mit der Gestaltung und Produktion von digitalen Unterrichtsmitteln oder der Gestaltung mit Hilfe digitaler Medien. Die Aufbereitung hat sich an den allgemeinen Unterrichts- und Lernzielen bzw. den Schüler*innen zu orientieren. Die Subkategorie *Medieneinsatz* wurde in diesem Dokument elfmal vergeben. Inhaltlich sind die Textstellen etwas breiter gefächert und beinhalten einerseits den Einsatz von diversen digitalen Medien im Unterricht und andererseits die Auseinandersetzung mit Sinnhaftigkeit und Potenzialen eines solchen Einsatzes für den Unterricht und für das Lernen. In diesem Curriculum werden mehrmals „digitale Endgeräte“ (C05-DG-T, 4: 1715; 8: 1203) oder „mobile Geräte“ (C05-DG-T, 8: 1725) für den Unterrichtseinsatz genannt. Dies lässt auf tiefere didaktische Überlegungen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und Inhaltsaufbereitung schließen als die bloße kompetente Anwendung von Computern und Smartphones im Unterricht.

Drei Textstellen, die sich zum Teil mit der Kategorie Repräsentation überschneiden, wurden mit der Kategorie *Erfahrung* codiert. Dahingehend sollen digitale Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die *Lernförderung* von Schüler*innen (C05-DG-T, 4: 1234) genutzt und auch erstellt werden. *Methodisch* wird hier offenbar Lernen als individueller Prozess betrachtet (C05-DG-T, 8: 1203). Dennoch sind keine Verweise auf ein spezifisches Verständnis von Lernen oder auch auf wissenschaftliche *Lerntheorien* zu finden.

Eine potenzielle *Beziehung* zwischen Lehrperson und Schüler*innen findet in diesem Lehrgangsdokument keinerlei Beachtung. Insofern wurden keine Textstellen mit der Kategorie Beziehung oder ihren Subkategorien codiert.

Tabelle 18: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung - Schule 4.0 (C05-DG-T)

Thematische Kategorien	Zusammenfassung der Textsegmente
Lehrperson Kompetenzen Profession	· Professionsentwicklung, „auf aktuelle Herausforderungen […] reagieren bzw. individuelle Schwerpunktsetzungen [vornehmen, AR]“ (C05-DG-T, 3: 184) · Wissenschaftliche Orientierung des Berufswissens · Unterrichtsvorbereitung mit digitalen Medien · Wissen über Mediendidaktik fördern · Rechtliche Grundlagen im Umgang mit digitalen Medien im Berufsalltag berücksichtigen
Repräsentation Medieneinsatz	· Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien

Die in Tabelle 18 formulierten Ziele und Qualifikationen thematisieren nur die beiden Kategorien Lehrperson und Repräsentation. Rein quantitativ betrachtet, liegt das Augenmerk hier auf der Kompetenz- und Professionsentwicklung der Lehrperson. Hinsichtlich der Vermittlung von Inhalt durch die Lehrperson wird nur die Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien genannt. Die Inhalte des Lehrgangs (Tabelle 19) enthalten hingegen die angeführten Inhalte des Lehrplans für Digitale Grundbildung. Des Weiteren wird Mediendidaktik im Sinne einer angemessenen Aufbereitung von Inhalten mit digitalen Medien sowie deren Einsatz im Unterricht und für Lernprozesse thematisiert. In diesem Sinne gibt es kaum thematische Übereinstimmungen bezüglich der Inhalte des Hochschullehrgans und der formulierten Zielstellungen.

Tabelle 19: Inhalte des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung - Schule 4.0 (C05-DG-T)

Thematische Kategorien	Zusammenfassung der Textsegmente
Inhalt Informatik Sicherheit und Datenschutz Recht Mediengestaltung und -produktion	· „Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung“ (C05-DG-T, 8: 261) · Informationen online suchen · Grundlagen des Urheberrechts und von Lizenzen · Sicher und verantwortungsbewusst mit digitalen Medien und dem Internet umgehen · Visuelle Medien gestalten

Repräsentation Medieneinsatz	· Digitale Medien, Endgeräte und Tools im Unterricht einsetzen (Mediendidaktik) · „Erstellung von digitalen Lernpfaden, Erprobung von Unterrichtsbeispielen“ (C05-DG-T, 8: 1127)
Erfahrung Methoden	· Digitale Medien für Lernprozesse im Unterricht einsetzen

In den Kompetenzerwartungen (siehe Tabelle 20) wird mit einer altersspezifischen Inhaltsvermittlung eine weitere Kategorie aufgegriffen (Schüler*innen). Diese wird allerdings weder in den Zielstellungen noch in den Inhalten des Lehrgangs berücksichtigt. So führen sowohl die Inhalte als auch die Kompetenzerwartungen bei weitem über die formulierten Ziele hinaus. Thematisch betrachtet, könnte die Zielerfüllung allerdings mit Behandlung der Inhalte einhergehen. Die thematischen Inhalte wurden hier zwar auf unterschiedliche Kategorien vergeben, dennoch stimmen sie inhaltlich miteinander überein. Durch die kompetenzorientierte Formulierung der Ziele trifft dies ebenso darauf zu, dass zwar in den Kompetenzerwartungen andere Kategorien vergeben wurden als in den Zielstellungen, jedoch würden die Ziele des Hochschullehrgangs bei Erreichen der Kompetenzen durchaus erfüllt werden.

Tabelle 20: Kompetenzen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung - Schule 4.0 (C05-DG-T)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen	· Digitale Medien für die Unterrichtsvorbereitung verwenden
*Schüler*innen* Zielgruppe	· Inhaltsvermittlung · „Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen“ (C05-DG-T, 4: 1346)
Inhalt Sicherheit und Datenschutz Recht	· Rechtliche Grundlagen im Umgang mit digitalen Medien berücksichtigen · Grundlagen des Datenschutzes und der Datensicherheit
Repräsentation Medieneinsatz Aufbereitung	· Planung, Durchführung und Reflexion von digitalen Medien und Endgeräten im Unterricht · Gestaltung von digitalen Unterrichtsmaterialen bzw. mittels digitalen Medien · Zielgruppenspezifische Aufbereitung von Informationen
Erfahrung Förderung	· Gestaltung von lernfördernden, digitalen Unterrichtsmaterialien

Insgesamt fällt in diesem Dokument auf den ersten Blick die im Vergleich zu den anderen Dokumenten interessant wirkende Verteilung der Kategorien auf. Den den Lehrplan prägenden, Inhalten wird weniger Beachtung geschenkt als der potenziellen Vermittlung dieser Inhalte durch die Lehrkraft. Allein die Subkategorie Medieneinsatz enthält gleich viele Codierungen wie die gesamte Hauptkategorie Inhalt mitsamt ihren Subkategorien. Dennoch werden Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und Lernprozesse von Schüler*innen etwas vernachlässigt.

5.5.6 Metadidaktik: Digitale Grundbildung 4.0

Das Curriculum (C06-DG-VBG) für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0 (2020) der PH Vorarlberg umfasst insgesamt 45 Codierungen. Dabei wurden alle Hauptkategorien, bis auf die Kategorie Beziehung, mindestens einmal vergeben (siehe Abbildung 12).

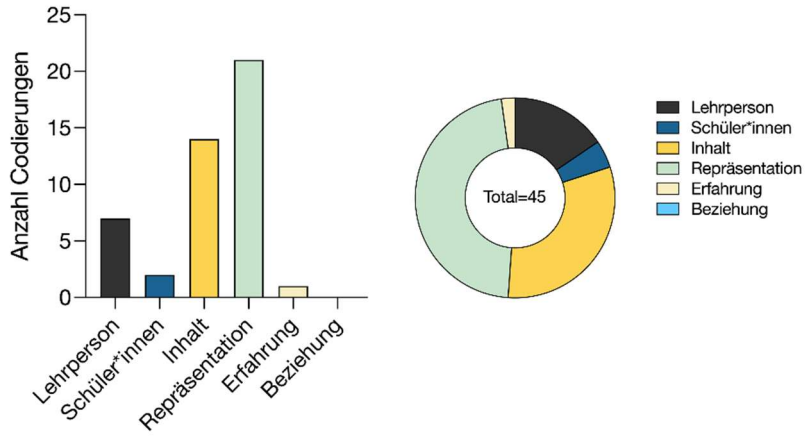


Abbildung 12: Anzahl und Verteilung der Hauptkategorien im Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG)

Die Kategorie *Lehrperson* wurde in diesem Dokument insgesamt siebenmal vergeben. Vier Codierungen wurden der Subkategorie *Profession* zugeordnet, drei der Subkategorie *Kompetenzen*. Das Thema Profession wurde in Hinblick auf Mediendidaktik und „geänderte Ansprüche an zeitgemäße Lehr- und Lernprozesse in Zusammenhang mit digitalen Medien“ (C06-DG-VBG, 3: 2442) genannt. Auch dieses Professionsverständnis orientiert sich an der Arbeitsgemeinschaft EPIK (C06-DG-VBG, 4: 995). Die Kompetenzen beziehen sich großteils auf die Unterrichtsvorbereitung mit digitalen Medien und darauf, „die rechtlichen Gegebenheiten bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht bewusst zu machen“ (C06-DG-VBG, 3: 22230). Die Kompetenzen der Lehrpersonen orientieren sich demnach in erster Linie daran, digitale Medien für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben verwenden zu können.

*Schüler*innen* werden erneut als *Zielgruppe* von Inhaltvermittlung betrachtet. Auch dieser Lehrgang bezieht sich auf Kinder als Schüler*innen (C06-DG-VBG, 7: 2509). Weitere Angaben über Schüler*innen werden in diesem Dokument nicht gemacht.

Inhalte des Lehrplans für Digitale Grundbildung werden hier in den Subkategorien *Recht, Sicherheit und Datenschutz, Informatik, Medienhandeln* und *Mediengestaltung und -produktion* gemacht. Darüber hinaus blieben zwei Textstellen in der Hauptkategorie *Inhalt* bestehen. Hierbei wird der Lehrplan Digitaler Grundbildung explizit, jedoch ohne weitere Spezifika

erwähnt. In der Subkategorie Recht wurden vier Textstellen codiert, die Urheberrecht oder lizenzrechtliche Aspekte in der Verwendung von digitalen Medien thematisieren. Die Subkategorie Sicherheit und Datenschutz beinhaltet Textstellen zu Datenschutz und Safer Internet. In der Subkategorie Informatik wurden lediglich drei Textstellen codiert. Diese behandeln sehr allgemein „Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung“ (C06-DG-VBG, 7: 917), die online Suche von Informationen und „Visuelle Programmierung und Datenverarbeitung“ (C06-DG-VBG, 7: 1831). Weitere Ausführungen dazu werden hier nicht gemacht. Medienhandeln betrifft hier, mit digitalen Medien und dem Internet verantwortungsbewusst umzugehen und Mediengestaltung und -produktion nennt als einzige Codierung die „Produktion und Animation von Videos“ (C06-DG-VBG, 7: 1528). Auch hier bleiben gesellschaftliche oder kollaborative Aspekte unberücksichtigt. In diesem Sinne scheint der inhaltliche Fokus darauf zu liegen, digitale Medien sicher und rechtskonform zu verwenden. Hingegen wurden keinerlei Textstellen, die sich auf die Bewertung von Informationen oder gar Falschinformationen beziehen, gefunden.

Die Kategorie *Repräsentation* ist auch in diesem Curriculum die am häufigsten vergebene Kategorie. Insgesamt 21 mal wurden Textstellen zum Thema Repräsentation codiert, acht davon in der Subkategorie *Aufbereitung*, 13 in der Subkategorie *Medieneinsatz*. Thematisch beinhaltet die Subkategorie Aufbereitung die Gestaltung und Auswahl von digitalen Unterrichtsmaterialen bzw. mittels digitaler Medien, die „Erstellung von digitalen Lernpfaden [und die, AR] Erprobung von Unterrichtsbeispielen“ (C06-DG-VBG, 7: 1932). Dabei sind einerseits Unterrichts- und Lehrplanziele und andererseits die Lernprozesse der Schüler*innen zu berücksichtigen. In der Subkategorie wird erneut der Einsatz von digitalen Medien, Geräten und speziellen Tools im Unterricht relevant. Darüber hinaus wird die „Didaktische Anwendung personalisierter Lernumgebungen und Lernplattformen“ (C06-DG-VBG, 7: 1117), „Didaktische Grundlagen bei der Nutzung digitaler Medien“ (C06-DG-VBG, 7: 1195) und „Mediendidaktische Grundlagen zu Mobile Learning“ (C06-DG-VBG, 7: 1779) genannt. Obwohl es sich hierbei im Allgemeinen um didaktische Aspekte handelt, die grundsätzlich keiner eigenen Kategorie zuzuordnen sind, wurden diese Textstellen aufgrund des Bezugs auf den Medieneinsatz im Unterricht mit dieser Kategorie codiert. Zusätzlich zur sehr allgemeinen Formulierung digitaler Medien wird hier auch der Einsatz von „Programmier- und Codinganwendungen“ (C06-DG-VBG, 8: 76) thematisiert. Welche konkreten Anwendungen damit gemeint sind bzw. zu welchen Zwecken diese verwendet werden können und sollen, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet.

In diesem Curriculum wurde nur eine einzige Textstelle (C06-DG-VBG, 4: 2472) in der Kategorie *Erfahrung* mit der Subkategorie *Förderung* codiert. Diese wurde auch in der Kategorie Aufbereitung codiert und beinhaltet die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien

zugunsten des Lernprozesses der Schüler*innen. Weitere Hinweise auf Lern- und Entwicklungsförderung, methodische oder theoretische Überlegungen zu Lernen sind keine zu finden. Insofern liegt hierbei der Fokus offenbar nicht darin, Lernprozesse anzuregen.

Wie auch in Abbildung 12 ersichtlich wurde, wurden keine Textstellen in der Kategorie *Beziehung* codiert. In diesem Sinne wurde das Thema einer potenziellen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen nicht erwähnt.

Tabelle 21: Ziele und Qualifikationen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen Profession	· Unterrichtsvorbereitung mit digitalen Medien · Wissen über Mediendidaktik fördern · Rechtliche Grundlagen im Umgang mit digitalen Medien im Berufsalltag berücksichtigen · Lehrpersonen mit „geänderten Ansprüchen an zeitgemäße Lehr- und Lernprozesse in Zusammenhang mit digitalen Medien vertraut […] machen“ (C06-DG-VBG, 3: 2442)
Repräsentation Medieneinsatz	· Unterrichtgestaltung mit digitalen Medien

Tabelle 22: Inhalte des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Inhalt Informatik Sicherheit und Datenschutz Recht Mediengestaltung und -produktion	· Digitale Grundbildung · „Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung“ (C05-DG-VBG,7: 917) · Informationen online suchen · Grundlagen des Urheberrechts und von Lizenzen · Sicher und verantwortungsbewusst mit digitalen Medien und dem Internet umgehen · „Visuelle Programmierung und Datenverarbeitung“ (C06-DG-VBG, 7: 1831)
Repräsentation Medieneinsatz	· Digitale Medien und Tools im Unterricht und für die Unterrichtsvorbereitung einsetzen (didaktisches Wissen) · „Erstellung von digitalen Lernpfaden, Erprobung von Unterrichtsbeispielen“ (C05-DG-VBG, 7: 1932)

Auch die formulierten Ziele und Qualifikationen dieses Weiterbildungslehrgangs (siehe Tabelle 21) beziehen sich nur auf die beiden Kategorien Lehrperson und Repräsentation. Dahingehend besteht die grundlegende Zielstellung darin, dass Lehrpersonen für einen sicheren, rechtlich angemessenen und ordnungsgemäßen Umgang mit digitalen Medien im Unterricht und für ihr weiteres Berufsfeld qualifiziert werden. Die Inhalte des Lehrgangs (siehe Tabelle 22), die sich in erster Linie an den Inhalten des Lehrplans für Digitale Grundbildung orientieren, beinhalten jene Aspekte, um die Zielstellung zu erfüllen. Hierbei wird nicht zuletzt didaktisches Wissen um die Gestaltung von digitalen Unterrichtsmaterialien und deren Einsatz im Unterricht thematisiert.

Die Kompetenzerwartungen dieser Weiterbildung (siehe Tabelle 23) gehen auch hier über die Zielstellung und die inhaltliche Behandlung hinaus. So werden Schüler*innen als altersspezifische Zielgruppe der unterrichtlichen Inhaltsvermittlung thematisiert, obwohl diese in den Zielstellungen sowie in den Inhalten nicht erwähnt werden. Dennoch gehen die Inhalte der Kategorien Lehrperson, Inhalt und Repräsentation mit der Zielerfüllung einher. Der Aspekt der Lernförderung wurde zwar in den Zielen und Inhalten nicht thematisiert, ist aber mit der Berücksichtigung der Schüler*innen ebenso wenig verwunderlich.

Tabelle 23: Kompetenzen des Hochschullehrgans Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG)

Thematische Kategorien	**Zusammenfassung der Textsegmente**
Lehrperson Kompetenzen	· Digitale Medien für die Unterrichtsvorbereitung verwenden
*Schüler*innen* Zielgruppe	· Inhaltsvermittlung · „Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen“ (C06-DG-VBG, 7: 2509)
Inhalt Sicherheit und Datenschutz Recht	· Lehrplan Digitale Grundbildung · Rechtliche Grundlagen im Umgang mit digitalen Medien und Endgeräten berücksichtigen · Grundlagen des Datenschutzes und der Datensicherheit
Repräsentation Medieneinsatz Aufbereitung	· Planung, Durchführung und Reflexion von digitalen Medien im Unterricht · Gestaltung von digitalen Unterrichtsmaterialen bzw. mittels digitalen Medien · Zielgruppenspezifische Aufbereitung von Informationen
Erfahrung Förderung	· Gestaltung von lernfördernden, digitalen Unterrichtsmaterialien

Zusammenfassend fällt in diesem Dokument der starke Fokus auf das Thema der Vermittlung auf. Insbesondere der Einsatz von Medien im Unterricht scheint hier intensiv und vielfältig behandelt zu werden. Jedoch bleibt in diesem Sinne fraglich, inwieweit die Aufbereitung und Darstellung von Inhalten durch oder mit digitalen Medien erfolgreich sein kann, wenn die Orientierung an den Lernenden fast zur Gänze ausbleibt.

5.6 Kategoriale Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Bevor die soeben dargestellten Ergebnisse hinsichtlich der theoretischen Konzepte interpretiert werden, werden diese in einem dokumentenspezifischen Vergleich nochmals zusammengefasst. Hierbei geht es nun im Wesentlichen darum, spezifische inhaltliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Dokumente zu verdeutlichen. Im Sinne der besseren Übersichtlichkeit wird im folgenden Dokumentenvergleich eine verkürzte Version der für die Analyse verwendeten Dokumententitel herangezogen. Die Hochschullehrgänge werden demnach nur mit der entsprechenden Dokumentennummerierung (C01-C06) versehen.

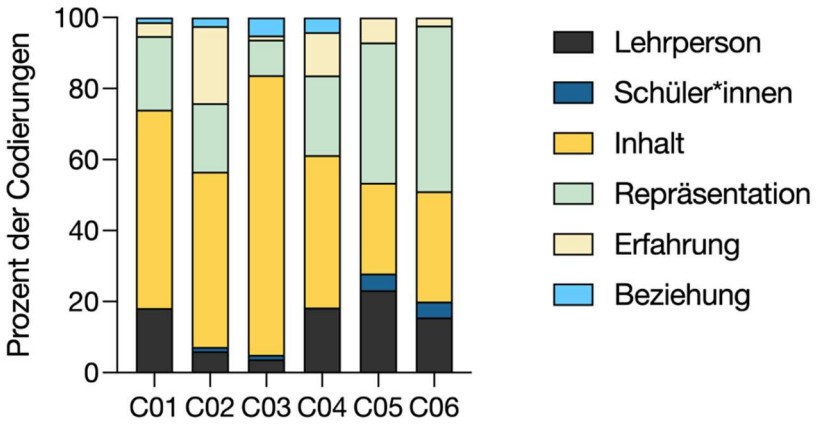


Abbildung 13: Relative Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien pro Curriculum (C01-C06)

In erster Linie fallen die zum Teil sehr unterschiedlichen Häufigkeiten von Codierungen in den einzelnen Dokumenten auf. So umfassen die Curricula für die Hochschullehrgänge DigikompP (C01), Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02) und Digital kompetente/r Lehrer/in (C03) zwischen 77 und 83 thematische Codierungen, die Curricula für die Hochschullehrgänge Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04), Digitale Grundbildung – Schule 4.0 (C05) und Digitale Grundbildung 4.0 (C06) nur zwischen 43 und 49 thematische Codierungen. Alle Dokumente umfassen neun bis 13 Seiten. Diese Unterschiede wirken nun auf den ersten Blick etwas verwunderlich. Mit Ausnahme der Lehrgänge Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02) und Digital kompetente/r Lehrer/in (C03) umfassen alle Weiterbildungen nur ein einziges Modul. Daher ist diese Auffälligkeit nicht auf die jeweilige Modulanzahl zurückzuführen. Vielmehr ist ein möglicher Grund im Umfang der einleitenden Worte jedes Curriculums oder in der Ausführlichkeit der Modulbeschreibungen zu suchen. Auch fiel die Codierung entlang der thematischen Kategorien in rein quantitativer Hinsicht sehr unterschiedlich aus. Abbildung 13 ermöglicht eine konkrete Übersicht der relativen Verteilung der Kategorien pro Dokument. In den beiden Hochschullehrgängen DigikompP (C01) und Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04) wurde die Kategorie Schüler*innen nicht vergeben. In den Hochschullehrgängen Digitale Grundbildung – Schule 4.0 (C05) und Digitale Grundbildung 4.0 (C06) konnte hingegen die Kategorie Beziehung dem Datenmaterial nicht zugeordnet werden.

Besonders auffällig ist ebenso, dass nur in den beiden Lehrgängen der PH Tirol (C05) und der PH Vorarlberg (C06) die meisten Codierungen nicht in der Kategorie Inhalt, sondern in der Kategorie Repräsentation liegen. Die anderen vier Curricula (C01-C04) haben jeweils die höchste Anzahl an Codierungen in der Kategorie Inhalt zu verzeichnen. Auch innerhalb dieser Kategorie gibt es gemeinsam mit dem Curriculum des Lehrgangs Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04) Unterschiede zu den anderen Dokumenten (C01-C03). In den

Curricula der PH Burgenland (C01 und C02) und der PH Kärnten (C03) kommt der Subkategorie Informatik innerhalb der Hauptkategorie Inhalt mit Abstand am meisten Gewicht zu. Derartige Gemeinsamkeiten der Curricula für die Lehrgänge Digitale Grundbildung – Schule 4.0 (C05) und Digitale Grundbildung 4.0 (C06) sind insbesondere in Anbetracht der zum Teil sehr ähnlichen oder sogar identen Textstellen eine interessante Entdeckung.

Jene beiden Dokumente konnten auch als einzige Lehrgänge eruiert werden, in denen die inhaltliche Bestimmung der formalen Kategorien Ziele und Qualifikationen, Inhalte des Hochschullehrgangs und Kompetenzen des Hochschullehrgangs miteinander übereinstimmen. Aussagen über die Sinnhaftigkeit oder Effektivität dieser Gestaltung können an dieser Stelle allerdings nicht getroffen werden, da die Zielerfüllung letzten Endes von der konkreten Umsetzung der Inhalte und der Kompetenzvermittlung abhängt. Es können hier lediglich anhand der Formulierungen Vermutungen darüber angestellt werden, ob die Effektivität des Lehrgangs durch eine derartige Gestaltung gegeben sein könnte.

Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass sämtliche Zielformulierungen die Kategorien Lehrperson und Repräsentation beinhalten. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich bei den untersuchten Dokumenten um Curricula der Lehrer*innenweiterbildung handelt, sind solcherlei Zielstellungen kaum überraschend. Vielmehr verwundert die Gestaltung der Inhaltsvermittlung und der Kompetenzerwartungen, sofern diese thematisch nicht mit einer Zielerfüllung einhergehen. Demnach befassen sich grundlegend alle Weiterbildungen damit, Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien für die Berufsausübung und insbesondere für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht zu qualifizieren.

Besonders stach in diesem Sinne die Tatsache hervor, dass in kaum einem dieser Curricula ein Bezug auf ein mögliches Verständnis digitaler Medien hergestellt wird. An keiner Stelle wird offensichtlich darauf verwiesen, welcher Medienbegriff hierbei beispielsweise verwendet wird. Einzig und allein geben einzelne Textstellen Aufschluss darüber, dass es sich hierbei konkret um den Einsatz von Computern oder Smartphones handelt. Darauf wird lediglich in den Curricula der Hochschullehrgänge Digital kompetente/r Lehrer/in (C03) und Digitale Grundbildung – Schule 4.0 (C05) verwiesen. Auch wird nur für den Hochschullehrgang Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04) der Begriff eLearning verwendet, ohne weitere definitorische Verweise.

5.7 Interpretation der Ergebnisse

Welche Schlussfolgerungen können nun aus diesen ausführlichen Beschreibungen der Analyseergebnisse gezogen werden? Welche Erkenntnisse ergeben sich dadurch für die eingangs gestellte Frage danach, wie die Weiterbildungslehrgänge für Digitale Grundbildung didaktisch konzeptioniert sind? Dies soll in weiterer Folge dargelegt werden.

5.7.1 Allgemeine didaktische Interpretationen

Im Hinblick auf die Eckpunkte des didaktischen Dreiecks und die drei wesentlichen Unterrichtsaspekte wird anhand der Analyseergebnisse deutlich, dass Schüler*innen beinahe keine Berücksichtigung finden. Diese werden hierbei höchstens als altersspezifische Zielgruppe thematisiert. Daraus kann geschlossen werden, dass es nicht im Interesse dieser Weiterbildungen liegt, sich mit spezifischen Aspekten von Schüler*innen und deren Entwicklung, ihren Bedürfnissen und Ressourcen, ihren Erfahrungen, Wünschen und Ängsten und dergleichen auseinanderzusetzen.

Der Lehrperson wird insofern Beachtung geschenkt, als es sich bei den untersuchten Dokumenten um Curricula der Lehrer*innenweiterbildung handelt. Dahingehend beziehen sich die Zielstellungen auch ganz klar darauf, die teilnehmenden Lehrpersonen in beruflicher Hinsicht zu qualifizieren. Dies beinhaltet ebenso die berufsbezogenen digitalen Kompetenzen. Es wird in keinem Dokument definitorisch darauf verwiesen, was unter Kompetenzen verstanden wird. Dennoch wird der Begriff einerseits für die Beschreibung von Kenntnissen und Fähigkeiten verwendet, die im Rahmen der Berufstätigkeit für einen ordnungsgemäßen Umgang mit digitalen Endgeräten und Computerprogrammen als notwendig erachtet werden.

Andererseits wird der Begriff im Lehrplan für Digitale Grundbildung relevant, da dessen Inhalte kompetenzorientiert formuliert werden. Auch hier wird der Begriff für die Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich eines angemessenen Umgangs mit digitalen Medien und Endgeräten verwendet. Die Kompetenzen adressieren allerdings die Zielgruppe der Schüler*innen. Der Aspekt des Inhalts bezieht sich in diesem Kontext also nicht nur auf theoretisches Wissen, das im Rahmen des Unterrichts vermittelt werden soll. Vielmehr geht es hierbei um die praktische Anwendung dieses Wissens. Damit wird der Inhaltsaspekt von Unterricht thematisiert. Wie die Analyseergebnisse zeigen, wird dieser Aspekt auch in den meisten Weiterbildungslehrgängen am häufigsten genannt und berücksichtigt. Insofern verdeutlicht dies, dass dem Inhalt in den Weiterbildungen eine besondere Wichtigkeit eingeräumt wird. Betrachtet man aber, welche der Lehrplaninhalte in den Curricula genannt und behandelt werden, fällt auf, dass etwa nur die Hälfte der Weiterbildungen fast alle Inhalte des Lehrplans abdeckt.

Betrachtet man nun jene Kategorien, die die Achsen des didaktischen Dreiecks widerspiegeln sollen, zeigt sich eine starke Vernachlässigung der Schüler*innenachsen Erfahrung und Beziehung. Die Beziehungsdimension wird im gesamten Datenmaterial nur in sehr marginaler Ausprägung thematisiert. In den Weiterbildungslehrgängen der PH Burgenland (C01-DK-BGL und C02-DG-BGL) ist zwar jeweils von wertschätzenden und resonanten Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen die Rede, ansonsten wird auch diese Dimension stets mit dem Inhaltsaspekt in Verbindung gebracht. Beziehungen oder Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen scheinen demnach lediglich am Unterrichtsgegenstand festgemacht zu werden. Sofern ein beratendes und hilfeleistendes Verhältnis in Bezug auf den Inhalt genannt wird, ist von einer fachlichen Überlegenheit der Lehrperson auszugehen. Dies lässt wiederum auf ein hierarchisch konzipiertes Interaktionsverhältnis von Schüler*innen und Lehrer*innen schließen. Sofern also die Beziehungsdimension in den Lehrgängen berücksichtigt wird, werden potenzielle Schüler*innen – Lehrer*innen – Verhältnisse in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen als *charismatische* Beziehungen gedacht.

Auch die Dimension der Erfahrung oder des Lernens wird in den Dokumenten sehr kurz gegriffen und nimmt im besten Fall knappe 20 Prozent der Codierungen ein. Dies trifft jedoch lediglich auf den Lehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht der PH Burgenland (C02-DG-BGL) zu. In allen anderen Lehrgängen fällt sie anhand der Häufigkeiten weitaus geringer aus. Diese Dimension wirkt in Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsmaterial zum Teil etwas widersprüchlich. Lernen bezieht sich hierbei darauf, dass Schüler*innen dazu fähig werden, mit digitalen Medien umzugehen. Digitale Medien sind jedoch der Unterrichtsgegenstand respektive der Inhalt und gleichzeitig ein methodisches Mittel, um Lernprozesse zu stimulieren. Daraus könnte grundsätzlich eine am Lernobjekt orientierte Dimension geschlossen werden. Die Tendenz der Achse bewegt sich also eher in Richtung Inhaltsspitze. Die Lehrgangsbeschreibungen beziehen sich allerdings zum Teil darauf, digitale Medien als methodisches Mittel einzusetzen, um individuelle Lernprozesse der Schüler*innen zu fördern. Diese Herangehensweise impliziert wiederum eine Orientierung am Subjekt. Da es sich beim praktischen Umgang mit digitalen Medien aber auch um den Unterrichtsgegenstand handelt, in dem Schüler*innen den praktischen Umgang lernen sollen, liegt die Tendenz der Erfahrungsachse hier zwangläufig beim Eckpunkt des Inhalts. Diese Einschätzung wird auch dadurch bekräftigt, dass Schüler*innen in den Lehrgangsbeschreibungen lediglich als Adressat*innen der Inhaltsvermittlung und nicht als lernende Subjekte begriffen werden. Das Verhältnis von Schüler*innen und Inhalt kann daher tendenziell und in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen als objektiv verstanden werden.

Die Dimension der Repräsentation widmet sich dem Lehren. Insofern wird hierbei das Verhältnis von Lehrperson und Inhalt dargestellt. Zumindest in zwei der untersuchten Curricula wird anhand der Codehäufigkeiten dieser didaktischen Dimension im Gegensatz zum allgemeinen Inhaltsaspekt hohe Relevanz eingeräumt. In Anbetracht der Kategorien Medieneinsatz und Aufbereitung wird aber ebenso hier eine starke Orientierung am Inhalt deutlich. So sollen digitale Medien einerseits zur Aufbereitung von Inhalten verwendet werden, um damit den Unterrichtsgegenstand verständlich zu machen, und andererseits gezielt digitale Medien im Unterricht als Unterrichtsmittel bzw. -materialien eingesetzt werden. So steht in jeder Hinsicht der Gegenstand der digitalen Medien im Fokus. Durch den Einsatz digitaler Medien scheint auch die Bedeutung der Rhetorik etwas in den Hintergrund zu geraten, da Lehrpersonen keine Überzeugungsarbeit leisten müssen, um ihren Schüler*innen den Unterrichtsgegenstand nahe zu bringen. So geht es nun viel mehr darum, gezielt Themen digital aufzubereiten oder spezielle Geräte oder Programme im Unterricht einzusetzen. Sofern jene Geräte und Programme mit den Inhalten des Lehrplans übereinstimmen, kann hier zweifelsfrei von einer Orientierung am Inhalt in der Dimension der Repräsentation ausgegangen werden. Dies entspräche einem lehrenden Verhältnis von Lehrperson und Inhalt.

Die sehr allgemein gefassten Interpretationen lassen sich jedoch nicht auf das gesamte Datenmaterial übertragen. So stellt sich die Frage, welcher Aspekt oder welche Dimension in welchem Lehrgangsdokument überwiegt.

5.7.2 Dokumentenspezifische didaktische Interpretationen

Betrachtet man zunächst den Hochschullehrgang DigikompP (C01-DK-BGL) so fällt der Blick durch die Verteilung der Kategorienhäufigkeiten natürlich auf den Inhaltsaspekt. Diese Vermutung kann bestätigt werden, wenn auch die inhaltliche Gestaltung dieser Kategorie im Dokument berücksichtigt wird. Hier werden nämlich sämtliche Aspekte aus dem Lehrplan behandelt. Auch die Dimension der Repräsentation bezieht sich vorwiegend auf den Medieneinsatz, der sich stark an den Lehrplaninhalten orientiert. Vermittlung der Inhalte geschieht demnach praktisch am Gegenstand selbst, indem digitale Medien und Geräte herangezogen werden sollen. Demnach kann auch an der Repräsentationsachse, von einer inhaltlich orientierten Tendenz ausgegangen werden.

Das Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL) gestaltet sich in der Interpretation sehr ähnlich. Auch hier werden im Inhaltsaspekt beinahe alle Inhalte aus dem Lehrplan Digitale Grundbildung für den Unterrichtsgegenstand berücksichtigt. Die Dimension der Repräsentation fokussiert hier ebenso den Eckpunkt des

Inhalts, indem der Unterrichtsgegenstand (digitale Medien) als Unterrichts- und Vermittlungswerkzeug eingesetzt werden kann. Dieser Lehrgang unterscheidet sich jedoch vor allem in der Kategorie der Erfahrung vom Lehrgang DigikompP (C01-DK-BGL). Diese wird zumindest im Sinne des methodischen Einsatzes und der Lernförderung beachtet. Jedoch kann auch hier klar von einer Tendenz zum Inhalt gesprochen werden, da das Lernen des Gegenstandes fokussiert wird und der Gegenstand selbst zur methodischen Lernförderung betrachtet wird. Hier geht es also vorwiegend um Lernen des Inhalts am Inhalt. Subjektive Merkmale und Charakteristika der Schüler*innen werden im Lernprozess nicht berücksichtigt.

Im Curriculum für den Lehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT) wird die Inhaltsorientierung noch viel deutlicher. Dies zeigt sich in erster Linie daran, dass hier mehr als drei Viertel aller Codierungen in der Kategorie und damit auf dem Aspekt Inhalt liegen. Dabei werden nahezu sämtliche Inhalte aus dem Lehrplan Digitale Grundbildung behandelt. Die Dimension des Lehrens (Repräsentation) bezieht sich ausschließlich darauf, die Lehrplangegenstände digital aufzubereiten und in der Vermittlungssituation selbst digitale Medien heranzuziehen. Hier wird erneut die Inhaltsvermittlung am Inhalt selbst begriffen. Die Beziehungsdimension gestaltet sich im Dokument ausschließlich in einer hilfeleistenden Kommunikation über den Inhalt. Die Dimension des Lernens kann weiters insofern als inhaltsorientiert bezeichnet werden, als Lernen als Mitgestaltung durch eine angemessene Nutzung digitaler Medien verstanden wird. Insgesamt und im Vergleich zu den ersten beiden Lehrgängen fokussiert dieser klar den Inhaltsaspekt und etwas weniger die Repräsentationsachse.

Die Weiterbildung Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ) ist ebenso in der Inhaltsorientierung einzuordnen, wenngleich nicht so stark wie die bisher beschriebenen Lehrgänge. Eine sehr spezifische Entdeckung betrifft die Dimension des Lernens. Der Aspekt der Schüler*innen findet in diesem Curriculum keinerlei Beachtung. Erfahrung wird hier jedoch so konzipiert, dass der lerntheoretisch gestützte Einsatz digitaler Lernumgebungen, beispielsweise in Form von Lernplattformen, Lernprozesse von Schüler*innen fördern soll. Insofern wird Lernen hier durchaus in Orientierung an Schüler*innen verstanden. Dennoch sollen digitale Medien als methodisches Mittel zur Inhaltsvermittlung eingesetzt werden. Diese Vorgehensweise trifft auch auf die Dimension des Lehrens zu, die im Fokus dieser Weiterbildung steht. Dahingehend wird Lehren insbesondere als die Aufbereitung und Gestaltung von digitalen Lernumgebungen gedacht. Dieser Einsatz besteht wiederum im Inhaltsaspekt, zielt allerdings mehr auf den Lernprozess der Schüler*innen ab als auf die reine Vermittlung des Inhalts.

Die Ergebnisse der Hochschullehrgänge Digitale Grundbildung – Schule 4.0 (C05-DG-T) und Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG) fallen insgesamt recht ähnlich aus. Die Beziehung zwischen Schüler*innen und der Lehrperson wird zur Gänze vernachlässigt. Ähnlich zu den anderen Weiterbildungen scheint zwar auch hier die Dimension des Lehrens besonders hervorgehoben zu werden, jedoch steht der Inhalt etwas weniger im Fokus. Dies kann aus der Betrachtung der Analyse hinsichtlich des Vorkommens von Subkategorien geschlossen werden. In diesen beiden Lehrgängen werden nämlich weit weniger Inhalte aus dem Lehrplan für Digitale Grundbildung behandelt als in den anderen Weiterbildungen. Insofern scheint hier der Unterrichtsgegenstand vergleichsweise weniger relevant zu sein und es steht vermehrt die Dimension des Lehrens im Mittelpunkt. Die Beachtung der Inhalte bezieht sich vermehrt darauf, welche Aspekte die Lehrkräfte für ihre Berufstätigkeit benötigen. Dies kann an der relativen Häufigkeitsverteilung dieser beiden Kategorien bestätigt werden. Dennoch besteht auch hier die Tendenz der Repräsentationsachse im Inhalt, indem digitale Inhalte und Geräte für Lehrprozesse eingesetzt werden sollen. Aus diesen Überlegungen lässt sich nun weiter ableiten, wie Lehren, Lernen und Interaktion als didaktische Dimensionen in diesem Kontext verstanden werden.

5.8 Rückschlüsse auf didaktische Dimensionen

Lernen kann trotz der sehr marginalen Beachtung als Aneignung eines Gegenstandes anhand eben dieses oder eines ähnlichen Gegenstandes verstanden werden. Mit anderen Worten setzen sich Schüler*innen in dieser Denkweise mit dem Gegenstand digitale Medien und Geräte (z.B. einem Computer) auseinander, indem sie dieses Gerät selbst verwenden. Dieser Gegenstand wird den Schüler*innen jedoch bereits vorab vorgeschrieben und nicht von den Schüler*innen selbst gewählt. Auch die Art und Weise der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand wird sozusagen durch die Lehrkraft, anhand eines methodischen Repertoires, vorgegeben.

Lehren wird als Vermittlung eines Gegenstandes konzipiert, indem dieser Gegenstand in zum Teil unterschiedliche Situationen einbezogen und verwendet wird. Im Allgemeinen soll ein angemessener und ordnungsgemäßer Umgang mit digitalen Medien gelehrt werden. Dies schließt selbstverständlich den physischen Umgang mit Endgeräten und Programmen ein und das Wissen und die Kenntnisse, wie diese Dinge funktionieren. Darüber hinaus werden auch rechtliche Kenntnisse und Fähigkeiten, um Informationen einzuschätzen, vermittelt. Lehren besteht nun darin, dass Lehrpersonen Inhalte (digitale Medien) produzieren und gestalten, deren Einsatz im Unterricht planen und durchführen und diesen im Anschluss daran reflektieren.

Interaktion wurde im vorliegenden Kontext kaum thematisiert. Die geringen Daten geben jedoch Anlass dazu, Interaktion hier als ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zu verstehen. Hierarchisch insofern, als sich diese Interkationen stets mit Bezug auf den Inhalt gestalten und die Lehrperson den Schüler*innen dahingehend fachlich überlegen ist. Potenzielle Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, die sich abseits der Inhaltsfokussierung abspielen, werden hier in keiner Weise ausgeführt.

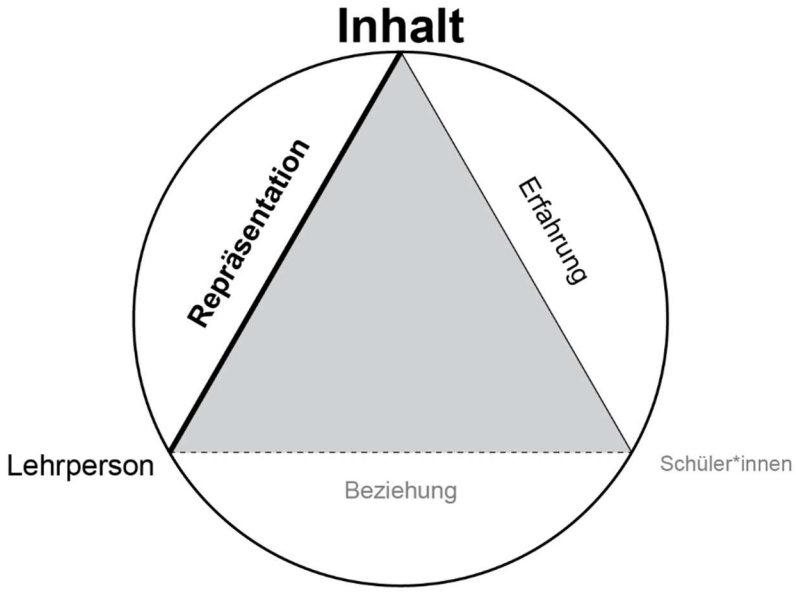


Abbildung 14: Darstellung des didaktischen Dreiecks anhand der durchgeführten Analyse (eigene Darstellung)

In diesem Kapitel sollten die Durchführung der metadidaktischen Dokumentenanalyse und deren Ergebnisse deutlich werden. Diese lassen sich nun dadurch knapp zusammenfassen, dass eine sehr hohe Ausprägung der Inhaltsorientierung und eine gleichzeitig sehr starke Vernachlässigung des Schüler*innenaspekts festgestellt werden konnte. In Abbildung 14 sollen die Analyseergebnisse und damit die tendenziellen Fokussierungen respektive Vernachlässigungen der Eckpunkte und Achsen des didaktischen Dreiecks schließlich noch einmal visuell verdeutlicht werden. In weiterer Folge werden die eben dargelegten Ergebnisse diskutiert und die gewonnen Erkenntnisse in einem abschließenden Fazit nochmals zusammengefasst.

6. DISKUSSION

Zum Abschluss dieser Arbeit sollen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und die daraus gewonnenen Erkenntnisse kritisch diskutiert und mit den angeführten Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt werden. Hierbei steht insbesondere im Interesse, welche Konsequenzen sich durch die Ergebnisse hinsichtlich der didaktischen Konzeption für die reale Umsetzung und darüber hinaus für den Unterricht ergeben können. Abschließend sollen die gewonnenen Erkenntnisse anhand einer Beantwortung der eingangs formulierten Fragestellung noch einmal zusammengefasst werden. Eine kurze Erläuterung der methodischen Vorgehensweise soll schließlich Aufschluss über Grenzen und weitere Potenziale dieser Forschungsarbeit geben und zum weiteren Nachdenken über diese Problemstellung anregen.

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Im letzten Kapitel dieser Arbeit sollte nun deutlich gemacht werden, dass in den ausgewählten Curricula der Weiterbildungen eine starke didaktische Tendenz zur Inhaltsorientierung besteht. In allen untersuchten Dokumenten liegt der didaktische Fokus auf der Repräsentationsachse des didaktischen Dreiecks. Zwar werden zum Teil Aspekte der Erfahrungs- und Beziehungsdimension genannt, im Vergleich zur Repräsentationsdimension jedoch nur in sehr geringer Weise ausgeführt. Der spezielle Fokus liegt allgemein betrachtet im Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Die Vorgehensweise der Weiterbildungen scheint nun darin zu bestehen, den teilnehmenden Lehrpersonen die Inhalte des Lehrplans für Digitale Grundbildung zu vermitteln und sie insbesondere in der Verwendung jener digitalen Medien und Geräte zu fördern, die für die entsprechende Unterrichtsgestaltung als notwendig erachtet werden. Betrachtet man die Verteilung und das Vorkommen der drei Unterrichtsdimensionen, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse als thematische Hauptkategorien dargestellt wurden, so wird folgende Vorgehensweise offensichtlich. Den Lehrgangsteilnehmer*innen sollen die Lehrplaninhalte vermittelt werden und darüber hinaus sollen sie befähigt werden, vor allem Verwaltungsaufgaben mittels digitaler Medien zu bearbeiten.

Das übergeordnete Ziel dieser Weiterbildungen besteht darin, Schüler*innen im Unterrichtsfach Digitale Grundbildung zu unterrichten. Innerhalb der Lehrgänge erfahren die Lehrpersonen, wie die Dokumentenanalyse zeigt, jedoch kaum, wie Schüler*innen lernen (können), wie Schüler*innen unterschiedlicher Altersgruppen miteinander und mit digitalen Medien interagieren, wie die Lehrpersonen im Kontext digitaler Medien mit den Schüler*innen in Kontakt treten können, wie Lerngemeinschaften mit digitalen Medien aufbereitet werden können

und vor allem nicht, wie die Interkation zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen aufrecht erhalten und gegebenenfalls auch möglichst gleichberechtigt gestaltet werden kann. Dies impliziert die Annahme, dass Lehrpersonen, die mit digitalen Medien umgehen und diese für die eigenen Berufszwecke verwenden können sowie über den Unterrichtsstoff für Digitale Grundbildung Bescheid wissen, diese Kenntnisse und Fähigkeiten auch an die Schüler*innen weitergeben und darüber hinaus Unterricht insgesamt mit digitalen Medien oder sogar in digitalen Räumen abhalten können. Um welche Ausprägung des Medieneinsatzes es sich dabei handelt oder handeln könnte, wird in den Dokumenten schließlich nicht ersichtlich. Wenn auch zum Teil praktische Erprobungen von didaktischen Handlungen in der Lehrgangskonzeption enthalten sind, bleibt fraglich, ob sich diese auf Unterrichtssituationen mit einer heterogenen Schüler*innenschaft übertragen ließen.

Des Weiteren ist an dieser Stelle kritisch zu anzumerken, dass in den analysierten Dokumenten zwar keinerlei Verweise darüber vorliegen, was als Lernen verstanden werden kann geschweige denn wer oder wie die Schüler*innen sein könnten, dennoch sollen Lehrpersonen Lernprozesse ihrer Schüler*innen ermöglichen. Sie sollen mit anderen Worten ihre Schüler*innen ‚lernen machen'. Folglich werden Lehrpersonen dafür in die Verantwortung gezogen, ob und wie Schüler*innen lernen. Dies wird anhand der kompetenzorientierten Formulierung des Lehrplans für Digitale Grundbildung und auch der Weiterbildungscurricula deutlich. Was geschieht jedoch, wenn die Schüler*innen die angegebenen Kompetenzen nicht erwerben? In welcher Weise werden schließlich die zuständigen Lehrpersonen zur Rechenschaft gezogen? Doch auch, wenn Schüler*innen in den Curricula mehr thematisiert und Lernprozesse zum Gegenstand der Weiterbildungen gemacht würden, ist es doch in Anbetracht der durch die Forschung bestehenden Einflussfaktoren auf schulisches Lernen durchaus problematisch, Lehrpersonen für Lernprozesse ihrer Schüler*innen verantwortlich zu machen. Folglich könnte noch angenommen werden, internationale standardisierte Schulvergleichsstudien wären in der Lage anhand ihrer Erhebungen wissenschaftlich legitime Aussagen über Unterrichtsqualität zu treffen.

Darüber hinaus unterscheidet sich ein solcher Weiterbildungslehrgang deutlich in der Dauer und im Umfang von einem vollwertigen Lehramtsstudium, in dem die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht praktisch zum Teil über Jahre hinweg geübt werden. Wenngleich natürlich angenommen werden kann, dass bereits berufstätige Lehrkräfte jahrelange Erfahrung im Unterrichten besitzen und auch entsprechend mit neuen Situationen und unterschiedlichen Schüler*innengruppen umgehen können, stellt sich die Frage, ob die Ausprägung der untersuchten Lehrgänge als Vorbereitung für eine derartig neue Art des Unterrichts und des Unterrichtens genügt.

6.2 Einordnung in den Forschungsstand

Im Weiteren sollen nun die Ergebnisse dieser Arbeit in die bereits bestehenden Forschungen eingeordnet werden. Obwohl in den untersuchten Curricula der Weiterbildungslehrgänge eine sehr starke Adressierung von Lehrpersonen festgestellt werden konnte, werden dabei dennoch stets die Inhalte des Lehrplans für Digitale Grundbildung und damit digitale Medien selbst thematisiert. Im Sinne von Petko et al. (2018) beziehen sich die Lehrgänge damit beinahe ausschließlich auf *medienspezifische* Aspekte. Es konnten keinerlei Segmente ermittelt werden, die sich thematisch zum Beispiel mit Vorerfahrungen, Einstellungen oder Bedürfnissen der Lehrkräfte in Hinblick auf schulische Digitalisierung befassen.

Aus dieser inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse konnten zusätzlich zu den didaktischen Implikationen auch die allgemeinen Themenstellungen der Weiterbildungslehrgänge eruiert werden. So wurden Begriffe wie *Mediendidaktik*, *Medienpädagogik* und *Beratungskompetenz* genannt, doch wurde auf diese Konzepte nicht weiter eingegangen. Wie die Analyseergebnisse zeigen, werden in den Weiterbildungslehrgängen vorrangig Lehrplaninhalte und deren praktische Umsetzung thematisiert. Insofern sollen Lehrpersonen in ihrer Berufstätigkeit selbst mit digitalen Medien umgehen können und diese auch für die Unterrichtsgestaltung und -durchführung einsetzen können. In Hinblick auf das Kompetenzkonzept von Seufert et al. (2018) werden in den untersuchten Lehrgängen vorrangig „Instrumentelle Fertigkeiten und Wissen im Umgang mit digitalen Medien“ (S. 188) und zum Teil „Wissen über die Förderung digitaler Fertigkeiten“ (S. 186) thematisiert. Die übrigen Aspekte werden anhand der Curricula stark vernachlässigt oder nur in minimalem Umfang und ohne weitere Ausführungen erwähnt.

Da es sich bei dieser Forschungsarbeit um eine rein dokumentenanalytische Untersuchung handelt und keine weiteren Daten zum ausgewählten Datenmaterial erhoben wurden, konnten auch keine Erkenntnisse über eine potenzielle Wirksamkeit der Lehrgänge gewonnen werden. In diesem Sinne können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob sich Lehrpersonen nach der Absolvierung einer der untersuchten Weiterbildungen tatsächlich kompetenter oder sicherer im Umgang mit digitalen Medien fühlen (vgl. Bremer & Antony, 2017; Glade, 2019). Dies bleibt selbstverständlich stark zu hoffen, da die Lehrgänge ansonsten ihre formulierten Zielstellungen stark verfehlten und damit ihre Sinnhaftigkeit infrage zu stellen wäre. Um jedoch derartige Aussagen treffen zu können, bedarf es weiterer Forschungsarbeiten, die sich einerseits spezifisch mit den Zielstellungen und Qualifikationserwartungen der Veranstaltungen auseinandersetzen und andererseits auch zusätzlich empirische Daten, beispielsweise durch Interviews mit den Lehrgangsteilnehmer*innen, erheben.

Eine derartige Untersuchung könnte an die Studie von Bialowas und Vogel (2016) anschließen und die Teilnehmenden der hier untersuchten Weiterbildungen über ihre Intentionen, ihre Lernerfolge und die Zufriedenheit mit den Lehrgängen befragen. Darüber hinaus wäre eine Langzeitstudie ein spannendes Unternehmen, da dadurch auch Unterrichtsstunden der Lehrgangsteilnehmer*innen vor, während und nach der Teilnahme an einem Lehrgang zum Beispiel anhand einer teilnehmenden Beobachtung in Kombination mit Schüler*innen und Lehrer*inneninterviews beforscht werden könnten. Durch ein derartiges Vorgehen könnten tendenzielle Aussagen über die Wirksamkeit der Lehrgänge getroffen werden. Selbstverständlich müssten dafür erste Erwartungen über mögliche Wirkungen formuliert werden. Dass eine vergleichende Untersuchung anhand schriftlicher Überprüfungen der Schüler*innen Erkenntnisse über die Wirkung von Lehrer*innenweiterbildungen ermöglicht, kann anhand der vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Einflussfaktoren auf Schüler*innenleistungen, ausgeschlossen werden. Diese Herangehensweise könnte maximal zusätzliche Erkenntnisse zu einer qualitativ orientierten Herangehensweise ermöglichen, sofern die genannten Einflussfaktoren in der Dateninterpretation berücksichtigt würden.

Wie die Untersuchung schließlich zeigen konnte, wird das Verhältnis von Lehrperson und Inhalt auf der Repräsentationsachse des didaktischen Dreiecks tendenziell näher der Inhaltsspitze konzipiert. Die Vermittlung bzw. das Lehren orientiert sich demnach viel stärker am vorgegebenen Inhalt als an der Lehrperson. In diesem Sinne kann die Rolle der Lehrperson darin gesehen werden, den Unterrichtsgegenstand ‚digitale Medien' anhand eben dieser aufzubereiten und ebenso für die Repräsentation einzusetzen. Dies impliziert nun, dass die Rolle der Lehrperson als Rhetoriker*in zwangsläufig eine Veränderung erlebt. Die verwendeten Medien würden die Rolle der vortragenden Lehrperson übernehmen, wodurch diese letztlich die Aufgabe der Konzeption von Medieneinsatz und -steuerung übernimmt.

Auch die Dimension des Lernens erfährt dadurch eine Veränderung. Die Lerninhalte sind den Schüler*innen durch den Lehrplan bereits vorgegeben. Durch den Einsatz von digitalen Medien können sich Schüler*innen in anderer Weise mit dem Inhalt auseinandersetzen. Werden diese Medien gezielt und in Anbetracht wissenschaftlicher Erkenntnisse über Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen eingesetzt, können diese Lernprozesse durchaus individuell stattfinden und gefördert werden. Die Schüler*innen können sich den Gegenstand anhand des Gegenstandes selbst aneignen. Der Lernprozess könnte sich demnach relativ ausgewogen zwischen den Eckpunkten Inhalt und Schüler*innen einpendeln. Die Stärkung individueller Lernprozesse gibt jedoch Grund zur Annahme, dass gemeinschaftliche Lernprozesse, in denen sich Schüler*innen untereinander über einen potenziellen Inhalt austauschen, vernachlässigt werden.

Diese Annahme kann auch auf die Beziehungsachse übertragen werden, da sich das interaktive Verhältnis von der Lehrperson und den Schüler*innen entsprechend verringern wird. Dabei bleibt auch fraglich, ob ein derartiges Beziehungsverhältnis überhaupt gleichberechtigt oder, in Anlehnung an die theoretische Rahmung, überhaupt demokratisch gestaltet sein kann. Wenn Lehrpersonen vermehrt Aufgaben der Gestaltung von digitalen Materialien einnehmen, deren Einsatz organisieren und dadurch den Schüler*innen nur noch im Hinblick auf inhaltsbezogene Anweisungen oder Hilfestellungen gegenübertreten, impliziert dies notwendig ein hierarchisches bzw. charismatisches Verhältnis, das die Lehrperson den Schüler*innen überlegen darstellt. Der Aspekt des gemeinschaftlichen und sozialen Lernens rückt damit zur Gänze in den Hintergrund.

Anhand dieser Überlegungen werden zwangsläufige Veränderungen der Unterrichtskultur (vgl. Buchner, 2018) sichtbar. Dadurch wird die Frage aufgeworfen, ob eine durch den Einsatz digitaler Medien bedingte Veränderung beabsichtigt wäre oder derartige Überlegungen bisher unberücksichtigt blieben. Des Weiteren wäre zu überlegen, inwieweit eine solche Veränderung zu verhindern oder zu beeinflussen wäre, was zunächst als Unterrichtskultur verstanden wird und welche Art der Unterrichtskultur in welchem Kontext und unter welchen Bedingungen wünschenswert wäre. Wie könnte schließlich eine solche Unterrichtskultur geschaffen werden? Welche Unterrichtsaspekte würden hierbei inwieweit berücksichtigt werden und welche Rollen und Bedeutungen würden Schüler*innen, Lehrer*innen und Unterrichtsgegenstände einnehmen? In welcher Form und mit welchen Zielen sollen sich diese Aspekte begegnen und in welchen Verhältnissen sollen diese vorzufinden sein?

Blickt man nun zurück zum Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit und damit auf die Frage, wie bereits berufstätige Lehrer*innen auf die Umstellung des herkömmlichen Präsenzunterrichts auf Distance Learning vorbereitet werden, so erscheinen die aktuell problematischen und herausfordernden Umstände nicht mehr so verwunderlich. Die Intention der österreichischen Digitalisierungsinitiative scheint mit der Konzeption eigener Kompetenzmodelle, der Einführung Digitaler Grundbildung und dem Angebot der entsprechenden Lehrer*innenweiterbildungen zwar darin zu bestehen, dass Schüler*innen und Lehrer*innen mit der Verwendung digitaler Medien und Geräte vertraut werden, Grundlagen des Datenschutzes und des Medienrechts beherrschen sowie Informationen einschätzen und bewerten können. Dennoch wird damit der Aspekt der digitalen Unterstützung oder Durchführung von Unterricht nicht berücksichtigt. Insbesondere die sehr zurückhaltende Beachtung von Lernprozessen von Schüler*innen, die Vernachlässigung der unterrichtlichen Beziehungsdimension sowie der Ressourcen und Bedürfnisse der Schüler*innen kann offenbar nicht gewährleisten, dass schulischer Unterricht im ausschließlich digitalen Format des Distance Learnings problemlos stattfindet.

7. KONKLUSION

Die nun seit fast zwei Jahren bestehende weltweite COVID-19 Pandemie hat Schule und Unterricht vor große Herausforderungen gestellt. So haben die erläuterten Forschungsergebnisse gezeigt, mit welchen Problematiken Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen in schulischer, wie auch in privater Hinsicht zu kämpfen haben. Die bundesweite Umstellung des schulischen Präsenzunterrichts auf Distance Learning eröffnete und stärkte neue Vorgehensweisen und Ebenen von Unterricht, die insbesondere mit dem Einsatz von digitalen Medien einhergehen. Ebenso wurde gezeigt, dass Digitalisierung auch für das österreichische Schulwesen keine Neuheit mehr darstellen sollte. Zumindest wurden in diesem Sinne bereits vor einigen Jahren entsprechende schulpolitische Maßnahmen ergriffen, die neben der Einführung des Unterrichtsfaches Digitale Grundbildung, die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen und die Konzeption von Kompetenzmodellen beinhalten. Im Hinblick darauf, dass trotz dieses bereits bestehenden Angebots an Lehrer*innenweiterbildungen mit der Umstellung auf Distance Learning derartige Probleme in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht auftraten, wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, die didaktische Konzeption von Weiterbildungslehrgängen im Kontext schulischer Digitalisierung zu ermitteln.

Dahingehend wurden insgesamt sechs Weiterbildungscurricula, die im Kontext der bildungspolitischen Digitalisierungsinitiative stehen, anhand einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf die didaktischen Aspekte Inhalt, Lehrperson und Schüler*innen und die Dimensionen Repräsentation, Erfahrung und Beziehung untersucht. Dabei wurden die inhaltliche Thematisierung und die Häufigkeit des Vorkommens ermittelt. Darüber hinaus wurden die Kategorien in Verbindung mit genannten Zielstellungen, Inhalten und Kompetenzerwartungen der jeweiligen Dokumente analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen, dass alle Dokumente didaktisch tendenziell die Dimension der Repräsentation und damit das Verhältnis von Lehrperson und Inhalt fokussieren. Hierbei steht thematisch wiederum der Inhaltsaspekt im Fokus. Das Verhältnis von Schüler*innen und Inhalt (Erfahrung) wurde zum Teil thematisiert, jedoch sehr bescheiden ausgeführt. Das Verhältnis von Lehrperson und Schüler*innen (Beziehung) wurde insgesamt stark vernachlässigt. Darüber hinaus beziehen sich auch diese beiden Dimensionen vorrangig auf den Inhaltsaspekt. Hinsichtlich der Zielstellungen, Inhalte und Kompetenzerwartungen konnte lediglich in zwei Dokumenten eine schlüssige Konzeption festgestellt werden. Bis zum Schluss dieser Arbeit bleiben Fragen nach dem Medien- und Kompetenzverständnis der untersuchten Dokumente offen. Ebenso konnte nicht geklärt werden, in welcher Ausführung und Ausprägung die genannten digitalen Medien im schulischen Unterricht eingesetzt werden sollen.

Bei dieser Arbeit handelt es sich zur Gänze um ein methodisches Einzelunternehmen. In der Methodenliteratur wird darauf verwiesen, dass eine qualitative Inhaltsanalyse häufig von einem ganzen Team an Forschenden durchgeführt wird und der Prozess der Codierung entsprechend vereinheitlicht und anschließend anhand statistischer Berechnungen überprüft wird. Dieser Aspekt der Qualitätssicherung blieb in der vorliegenden Arbeit vollständig aus. Daher ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es sich um vorwiegend subjektive Kategorisierungen und Interpretationen des Datenmaterials handelt. Zwar wurde stets darauf geachtet, die wissenschaftliche Qualität sowie die intersubjektive Nachprüfbarkeit zu gewährleisten, dennoch kann aus den genannten Gründen nicht von objektiven und allgemein gültigen Forschungsergebnissen gesprochen werden.

Dennoch sollte diese Arbeit einen wissenschaftlichen Perspektivenwechsel ermöglichen, indem ein Forschungsthema mit einer entsprechenden Forschungsmethode gewählt wurde, welches zumindest in Anbetracht der öffentlich zugänglichen Forschungsliteratur scheinbar noch nicht derartig bearbeitet wurde. Wenngleich diese Arbeit keinen Meilenstein in der bildungswissenschaftlichen Forschung der Lehrer*innenbildung darstellt, konnte damit hoffentlich gezeigt werden, dass ein großer Bedarf an Forschung und Studien in der Lehrer*innenweiterbildung besteht. Die Notwendigkeit des Erkenntnisgewinns wird hier jedoch nicht nur in der Wirksamkeit von Lehrer*innenweiterbildungen gesehen. Es ist vor allem von besonderer Wichtigkeit zu untersuchen, inwieweit schulischer Unterricht in solchen Weiterbildungen konkret thematisiert wird, wie Unterricht verstanden wird und wo hier die Ziele, Prioritäten und Potenziale liegen. Darüber hinaus wäre es im bildungswissenschaftlichen Sinne und vor allem vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher und zum Teil auch globaler Aspekte, mit deren Vermittlung Schule und Unterricht beauftragt werden, zu überlegen, was Schule hierfür überhaupt leisten kann.

LITERATURVERZEICHNIS

Bauer, M., Schmid, S., & Weinbacher, G. (2020). digi.folio – digitale Kompetenzen bei Lehrkräften aufbauen. Das maßgeschneiderte Fortbildungsprogramm für digital kompetente Lehrkräfte in Österreich. *Journal für LehrerInnenbildung*, *20*(1), 78–86. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_06

Bergner, N. (2017). Digitale Bildung in der Schule. Die Lehrkräfte sind der Schlüssel. *MedienPädagogik*, *28*, 123–132. https://doi.org/10.21240/mpaed/28/2017.03.09.X.In

Bialowas, N., & Vogel, W. (2016). Analyse der Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen an der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Basis für eine qualitätsorientierte Steuerung des hochschulischen Angebotes. In R. Egger & M. H. Bauer (Hrsg.), *Bildungspartnerin Universität* (S. 161–179). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-15013-6_11

BMB. (2017). *Jetzt Wird ' S Digital* (S. 1–5). Bundesministerium für Bildung.

BMBWF. (2019a). *Medienbildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Unterrichtsprinzip Medienbildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html

BMBWF. (2019b, März 25). *digi.folio*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Digitale Schule. Pädagog/innenbildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/paed/digifolio.html

BMBWF. (2021a). *Digitale Grundbildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zentrale Reformen und Projekte. Digitale Grundbildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html

BMBWF. (2021b). *Digitale Schule*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zentrale Reformen und Projekte. Digitale Schule. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html

BMBWF. (2021c). *Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Schule. Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfwb.html

BMBWF. (2021d). *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html

BMBWF. (2021e, Juni 24). *Pädagog/innenbildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zentrale Reformen und Projekte. Lehrer/innenbildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/paed.html

Bmukk. (2012). Grundsatzerlass zur Medienerziehung. In *Rundschreiben Nr. 4/2012* (S. 1–9).

Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, *66*(5–6), 635–655. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z

Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M., & Nárosy, T. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. *R&E-SOURCE. Open Online Journal for Ressource and Education*, *6*, 38–51.

Bremer, C., & Antony, I. (2017). Einsatz digitaler Medien für den Lernerzentrierten Unterricht. Konzeption und Evaluation der Lehrerfortbildung „Lernkompetenz entwickeln, individuell fördern“. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz* (S. 220–231). Waxmann.

Buchner, J. (2017). Offenener Unterricht mit Augmented Reality. *Erziehung&Unterricht*, *167*(7–8), 68–73.

Buchner, J. (2018). Digital vernetzte Welt. *HiBiFo. Haushalt in Bildung und Forschung*, *10*(4), 16–32.

Bundeskanzleramt. (1962). Schulorganisationsgesetz. In *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). StF: BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. Nr. 267/1963 (DFB) (NR: GP IX RV 733 AB 785 S. 109. BR: S. 195.)* (StF: BGBl. Nr. 242/2962; S. 1–57). Rechtsinformationssystem.

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

Bundeskanzleramt. (2018). Digitale Grundbildung. In *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen* (BGBl.II Nr.71/2018; S. 1–25). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdfsig

Chang, G.-C., & Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World education blog*. https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/

Ebner, M., Leitner, P., & Ebner, M. (2020). Learning Analytics in der Schule – Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. *Bildung und Digitalisierung. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.*, 255–270. https://doi.org/10.5771/9783748906247-255

Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). Lehrer innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In I. Van Ackern, H. Bremen, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen* (S. 349–362). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.28

Glade, E.-M. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung als pädagogischer Doppeldecker für die Wissensgesellschaft. In J. Hafer, M. Mauch, & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 227–238). Waxmann. https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4006Volltext.pdf&typ=zusatztext

Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1979). *Unterricht. Analyse und Planung* (A. Blumenthal & P. Heimann (Hrsg.); 10. unveränderte Auflage). Hermann Schroedel Verlag KG.

Hopmann, S. (1999). Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In I. F. Goodson, S. Hopmann, & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 75–92). Böhlau Verlag.

Hopmann, S. (2020). *Schule und Corona: Das Leben ist wichtiger als der Lehrplan*. DIE FURCHE. https://www.furche.at/bildung/schule-und-corona-das-leben-ist-wichtiger-als-der-lehrplan-2545624

Hopmann, S., & Künzli, R. (1994). Topik der Lehrplanung - Das Aarauer Lehrplannormal. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, *16*(2).

Hopmann, S., Meyer, M. A., & Wegner, A. (2016). Wozu Allgemeine Didaktik ? Versuch einer historisch-vergleichenden Sinnkonstruktion. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 25–36). Verlag Barbara Budrich.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. In *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. https://doi.org/10.31244/9783830942160

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *32*(2), 237–270. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y

Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In U. Sander, F. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93–99). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hung, R., & Wati, U. A. (2020). ‘Digital Home Schooling’ During the Pandemic: Possibilities and Challenges. *Knowledge Cultures*, *8*(2), 36–43. https://doi.org/10.22381/KC8220206

Hütthaler, M. (2020). Zur Relevanz von Augmented Reality in der Primarstufe aus der Sicht angehender Lehrkräfte. *R&E-SOURCE*, 1–15.

Irion, T., & Zylka, J. (2020). Wie Grundschulkinder in Zeiten von Corona lernen können. Ein Interview über Mediennutzung und Lernen an Grundschulen. *Lehren und lernen*, *46*(4), 11–14.

Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle* (1. Auflage). Cornelsen Scriptor.

Kerres, M. (2008). Mediendidaktik. In U. Sander, F. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 116–122). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klafki, W. (1972). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (W. Klafki (Hrsg.)). Julius Beltz.

Klafki, W., Schulz, W., Von Cube, F., Möllner, C., Winkel, R., & Blankertz, H. (2006). *Didaktische Theorien* (H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.); 12. Auflage). Bergmann und Helbig.

Klimmt, C. (2020). *5 Empfehlungen für digitales Unterrichten im Schuljahr 2020/21: Von der Corona-Stolperfalle zum systematischen Ansatz - Unterrichten Digital*. unterrichten.digital. https://unterrichten.digital/2020/08/17/digitales-unterrichten-empfehlungen/

Kron, F. W., Jürgens, E., & Jutta, S. (2014). Theorien, Modelle und Konzepte von Unterricht mit Schwerpunkt Lehren. In J. Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik* (6. Auflage, S. 70–148). Ernst Reinhardt Verlag. https://www-utb-studi-e-book-de.uaccess.univie.ac.at/Viewer2.0/pdfviewer/index/viewer?isbn=9783838585758&access=87860682b3081fee3b10888ee7fce94a&code=4f9f61703b3b28d71aee81944e9c7925&q=&lang=de&key=&page=&label=A&prodId=1404&hash=9282fa30a81503538552c0c1c

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Julius Beltz.

Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens 1* (J. Petersen (Hrsg.)). Mende, Verlag Wissenschaft + Bildung.

Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. In B. B. Gundem & S. Hopmann (Hrsg.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue* (S. 29–43). Peter Lang.

Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Hrsg.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (S. 41–54). Routledge.

Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling During the COVID-19 Crisis. *Open Education Studies*, *2*(1), 159–170. https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122

Lorenz, R., & Endberg, M. (2019). Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule?: Theoretische Diskussion unter Berücksichtigung der Perspektive Lehramtsstudierender. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *2019*(Occasional Papers), 61–81. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte Auflage). Beltz Verlag.

National Competence Center eEducation Austria. (2021a, Juni 24). *digi.komp: Kompetenzmodell*. https://digikomp.at/index.php?id=592&L=0

National Competence Center eEducation Austria. (2021b, Juni 24). *digi.komp: Über digi.kompP*. Digitale Kompetenzen für PädagogInnen. https://digikomp.at/index.php?id=588&L=0

National Competence Center eEducation Austria. (2021c, Juli 12). *digi.komp: digi.checkP - Onlinetest*. digi.komp. Digitale Kompetenzen, Informatische Bildung. https://digikomp.at/index.php?id=593&L=0

Ö3, H., & Euler-Rolle, G. (2021, Juli 5). *Stopp dem Notenwahnsinn - oe3.ORF.at*. 20.04.2021. https://oe3.orf.at/stories/3013954/?fbclid=IwAR1r7HjQe3qwUmvAjqvkoJnTCoGT8ii8OzGDko6R5LNs1JKeOcP-sGGh0XQ

Pädagogische Hochschule Burgenland. (2019a). *Hochschullehrgang DigikompP* (S. 1–11). https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_DigikompP.pdf

Pädagogische Hochschule Burgenland. (2019b). *Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht* (S. 1–12). https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_Digitale_Grundbildung.pdf

Pädagogische Hochschule Burgenland. (2021, Juli 12). *Kompetenzmodell | Virtuelle PH*. Online Campus - virtuelle PH. https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/

Pädagogische Hochschule Kärnten. (2019). *Curriculum für den Hochschullehrgang Digital kompetente / r Lehrer / in* (S. 1–13). https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Curricula/PHK_LG_DK_Curr_DigitalkompetenterLehrer_2018-04-05.pdf

Pädagogische Hochschule Kärnten / Viktor Frankl Hochschule. (2021, Juni 24). *Pädagogische Hochschule Kärnten: Pädagogische Hochschule Kärnten*. https://www.ph-kaernten.ac.at/index/

Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2021, Juni 24). *Pädagogische Hochschule Niederösterreich*. https://www.ph-noe.ac.at/de.html

Pädagogische Hochschule Oberösterreich. (2018). *Medienkompetenz für Berufseinsteiger / innen 1, Hochschullehrgang* (S. 1–12). https://ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/Medienkompetenz_Curriculum_1_SB.pdf

Pädagogische Hochschule Oberösterreich. (2020). *Hochschullehrgang eEducation - Schule im digitalen Wandel steuern und begleiten* (S. 1–21). https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Curriculum/Curriculum_eEducation_für_Homepage.pdf

Pädagogische Hochschule Oberösterreich. (2021, Juni 24). *Pädagogische Hochschule OÖ: Home PHOÖ*. https://ph-ooe.at/

Pädagogische Hochschule Salzburg. (2021, Juni 24). *PH Salzburg: Home*. https://www.phsalzburg.at/

Pädagogische Hochschule Steiermark. (2021, Juni 24). *Pädagogische Hochschule Steiermark*. https://www.phst.at/home/

Pädagogische Hochschule Tirol. (2019). *Curriculum für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung – Schule 4.0* (S. 1–11). https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/I-4/710857-hlg_digitale_grundbildung-schule_4_0_0_0.pdf

Pädagogische Hochschule Tirol. (2021, Juni 24). *PH Tirol | PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE TIROL*. https://ph-tirol.ac.at/index.php/

Pädagogische Hochschule Vorarlberg. (2020). *Curriculum, Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0* (S. 1–9). moz-extension://113bb203-2f3b-4fca-84e1-8f5617fc7e5d/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fwww.ph-vorarlberg.ac.at%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FRED_FB%2FPDFs%2FCurricula%2FHL_Digitale_Grundbildung_-_2020-04-06.pdf

Pädagogische Hochschule Vorarlberg. (2021, Juni 24). *Pädagogische Hochschule Vorarlberg: PH Vorarlberg*. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/

Pädagogische Hochschule Wien. (2017). *Hochschullehrgang Digitale Medienbildung in der Primarstufe (Curriculum)* (S. 1–14). https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angebot/LG/Digitale_Medienbildung_Primarstufe/Curriculum.pdf

Pädagogische Hochschule Wien. (2021, Juni 24). *Pädagogische Hochschule Wien - Home*. https://www.phwien.ac.at/

Petko, D., Prasse, D., & Döbeli Honegger, B. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *36*(2), 157–174.

Private Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland. (2021, Juni 24). *Startseite - PH Burgenland*. https://www.ph-burgenland.at/

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. *Oecd*, 1–62. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted- schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education (accessed

Reusser, K. (2009). Perspektiven der Didaktik. *Perspektiven der Didaktik*, *January 2009*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7

Rubach, C., & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(3), 345–374. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0

Sander, U., Gross, F., & Hugger, K.-U. (2008). *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäfer, K.-H., & Schaller, K. (1976). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* (3. durchgesehene Auflage). Quelle & Meyer.

Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Reiter, J., Hager, K., Fassl, F., & Bergen, K. (2020). *Lernen unter COVID-19 Bedingungen* (S. 1–6). Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

Schwab, S., & Lindner, K.-T. (2020). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO. Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*, *43*(4), 49–63.

Seufert, S., Guggemos, J., & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen - Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung : Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, *36*(2), 175–193. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170969

Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, *293*(January), 337–339.

Sitte, W. (2001). Lehrpläne I. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterichts* (4. unveränderte Auflage, S. 212–222). Insitut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Tulodziecki, G. (2008). Medienerziehung. In U. Sander, F. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 110–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

VERBI GmbH. (2021). *MAXQDA | Die #1 Software für Qualitative Datenanalyse & Mixed-Methods*. https://www.maxqda.de/

Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Teaching in times of corona: a look at the challenges from the perspective of research on learning and instruction. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(4), 601–627. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2

Wahlmüller-Schiller, C. (2017). Bildung 4.0 – der Weg in die Zukunft. *Elektrotechnik und Informationstechnik*, *134*(7), 382–385. https://doi.org/10.1007/s00502-017-0527-x

Westbury, I. (1995). Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? *Zeitschrift für Pädadogik*, *Beiheft 33*(Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik), 211–236.

Willamowius, G. (2020). *Digitalisierung in der Schule nach Corona - was bleibt?* unterrichten.digital. https://unterrichten.digital/2020/09/22/digitalisierung-schule-corona/

Winkel, R. (2006). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (12. Auflage, S. 93–112). Bergmann und Helbig.

World Health Organization. (2020). Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19. *World Health Organisation Interim Guidance, 16 April 2020*, *November*, 1–13. https://www.who.int/publications-detail/risk-

ANHANG

Anhang 1: Materialbeschreibung

Tabellarische Beschreibung aller recherchierten Curricula

Hochschullehrgang DigikompP (C01-DK-BGL)

Institution	PH Burgenland
Umfang in ECTS Punkten	6 ECTS
Anzahl der Module	1
Mindeststudiendauer	2 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	Anmeldung auf dem Dienstweg
Relevante Schulstufen	Primarstufe Sekundarstufe 1 Sekundarstufe 2
Abschlusszertifikat	Lehrgangszeugnis
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Digitale Medien im Unterricht einsetzen und kritisch reflektieren
Bildungspolitischer Kontext	Schule 4.0 digi.komP
Inkrafttreten	01.10.2019

Hochschullehrgang Digitale Grundbildung für den Unterricht (C02-DG-BGL)

Institution	PH Burgenland
Umfang in ECTS Punkten	12 ECTS
Anzahl der Module	2
Mindeststudiendauer	3
Zulassungsvorraussetzungen	Anmeldung auf dem Dienstweg HLG DigikomP oder 75% der Digicheck-Selbstevaluation
Relevante Schulstufen	Primarstufe Sekundarstufe 1
Abschlusszertifikat	Lehrgangzeugnis
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Unterricht digital unterstützt planen, durchführen und reflektieren Regelunterricht und Digitale Grundbildung
Bildungspolitischer Kontext	Schule 4.0 Digitale Grundbildung
Inkrafttreten	01.10.2019

Hochschullehrgang Digital kompetent/r Lehrer/in (C03-DKL-KRT)

Institution	PH Kärnten
Umfang in ECTS Punkten	10 ECTS
Anzahl der Module	2
Mindeststudiendauer	2 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	Lehramtsbefähigung
Relevante Schulstufen	Primarstufe Sekundarstufe 1
Abschlusszertifikat	Zeugnis
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Einsatz von Computer, Internet und digitale Medien im Unterricht
Bildungspolitischer Kontext	Schule 4.0 digi.komP Digitale Grundbildung
Inkrafttreten	28.06.2019

Hochschullehrgang E-Learning - E-Pädagogik

Institution	PH Niederösterreich
Umfang in ECTS Punkten	15 ECTS
Anzahl der Module	4
Mindeststudiendauer	2 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	Dienstverhältnis Anmeldung auf dem Dienstweg
Relevante Schulstufen	Sekundarstufe 1
Abschlusszertifikat	Keine Angaben
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	E-Learning für den Unterricht
Bildungspolitischer Kontext	Keine Angaben
Inkrafttreten	19.04.2010 04.09.2018

Hochschullehrgang Medienkometenz für Berufseinsteiger/innen 1 (C04-MK-OÖ)

Institution	PH Oberösterreich
Umfang in ECTS Punkten	6 ECTS
Anzahl der Module	1
Mindeststudiendauer	1 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	digi.checkP Pädagog*innen (in Lehramtsausbildung)
Relevante Schulstufen	Elementarstufe Primarstufe Sekundarstufe 1 Sekundarstufe 2
Abschlusszertifikat	Zeugnis
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Digitale Kompetenzen fördern E-Learning im Unterricht einsetzen
Bildungspolitischer Kontext	Schule 4.0 digi.komP
Inkrafttreten	01.03.2018

Hochschullehrgang eEducation - Schule im digitalen Wandel steuern und begleiten

Institution	PH Oberösterreich
Umfang in ECTS Punkten	28 ECTS
Anzahl der Module	4
Mindeststudiendauer	4 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	Dienstverhältnis zweier Teams pro Schulstandort (außer Primarstufe)
Relevante Schulstufen	Primarstufe Sekundarstufe 1 Sekundarstufe 2
Abschlusszertifikat	Zeugnis
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Erweiterung der digitalen Kompetenzen für Einsatz digitaler Medien im Unterricht Schulentwicklung
Bildungspolitischer Kontext	eEducation
Inkrafttreten	01.07.2020

Hochschullehrgang Digitale Grundbildung

Institution	PH Salzburg
Umfang in ECTS Punkten	6 ECTS
Anzahl der Module	1 / 3 Blöcke
Mindeststudiendauer	3 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	Dienstverhältnis
Relevante Schulstufen	Sekundarstufe 1
Abschlusszertifikat	Zeugnis
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Einsatz von digitalen Medien im Unterricht
Bildungspolitischer Kontext	Keine Angaben
Inkrafttreten	Unbekannt Version 2019

Hochschullehrgang eEducation

Institution	PH Steiermark
Umfang in ECTS Punkten	15 ECTS
Anzahl der Module	1
Mindeststudiendauer	3 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	Abgeschlossenes Lehramtsstudium
Relevante Schulstufen	Keine Angaben
Abschlusszertifikat	Zeugnis
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Einsatz von digitalen Medien im Unterricht
Bildungspolitischer Kontext	Keine Angaben
Inkrafttreten	01.10.2019

Hochschullehrgang Digitale Grundbildung – Schule 4.0 (C05-DG-T)

Institution	PH Tirol
Umfang in ECTS Punkten	6 ECTS
Anzahl der Module	1
Mindeststudiendauer	2 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	Dienstverhältnis
Relevante Schulstufen	Keine Angaben
Abschlusszertifikat	Zertifikat
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Digitale Medien im Unterricht einsetzen + Wissen über rechtliche Bestimmungen Fähigkeiten und Wissen an Schule und Kollegium weitergeben
Bildungspolitischer Kontext	Schule 4.0 EPIK-Kompetenzmodell digi.komP
Inkrafttreten	26.09.2019

Digitale Grundbildung 4.0 (C06-DG-VBG)

Institution	PH Vorarlberg
Umfang in ECTS Punkten	6
Anzahl der Module	1
Mindeststudiendauer	2 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	abgeschlossenes Lehramtsstudium (Primar- oder Sekundarstufe)
Relevante Schulstufen	Sekundarstufe 1
Abschlusszertifikat	Zertifikat
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Digitale Medien im Unterricht einsetzen + Wissen über rechtliche Bestimmungen Fähigkeiten und Wissen an Schule und Kollegium weitergeben
Bildungspolitischer Kontext	Schule 4.0 EPIK-Kompetenzmodell digi.komP
Inkrafttreten	01.10.2020

Hochschullehrgang Digitale Medienbildung in der Primarstufe

Institution	PH Wien
Umfang in ECTS Punkten	20 ECTS
Anzahl der Module	4
Mindeststudiendauer	3 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	abgeschlossenes Lehramtsstudium (Primarstufe oder Allgemeine Pflichtschule) abgeschlossene Ausbildung in Elementarbereich
Relevante Schulstufen	Primarstufe
Abschlusszertifikat	Keine Angaben
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	Medienkompetenzen weiterentwickeln Einsatz von digitalen Medien im Unterricht planen, durchführen und reflektieren Medienbildung in der Primarstufe
Bildungspolitischer Kontext	Keine Angaben
Inkrafttreten	23.05.2020

Hochschullehrgang Multimediales Lehren und Lernen

Institution	PH Wien
Umfang in ECTS Punkten	10 ECTS
Anzahl der Module	2
Mindeststudiendauer	2 Semester
Zulassungsvorraussetzungen	abgeschlossenes Lehramtsstudium Sek Allgemeinbildung / Berufsbildung
Relevante Schulstufen	Keine Angaben
Abschlusszertifikat	Keine Angaben
Qualifikation & allgemeine Zielstellung	pädagogische, didaktische und methodische Kompetenzen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht
Bildungspolitischer Kontext	keine Angaben
Inkrafttreten	01.10.2020

Anhang 2: Kategoriensystem

Liste der Codes	Memo	Häufigkeit
Markierungen – Textarbeit		
Abschluss		5
Dauer und Umfang		7
Zulassung		6
Inkrafttreten		6
Formale Kategorien		
Kompetenzen des HLG		11
Inhalte des HLG		9
Ziele und Qualifikationen		7
Thematische Kategorien		
Lehrperson	Inhaltliche Beschreibung: Lehrpersonen als Lehrende im Unterricht Eckpunkt des didaktischen Dreiecks Anwendung: Dieser Code wird vergeben, wenn Lehrpersonen themasisiert werden. Eine Textstelle wird jedoch nicht als Lehrperson codiert, wenn Lehrende in Verbindung mit Schüler*innen und/oder Inhalten relevant sind. Ankerbeispiele: "Die Teilnehmer_innen bauen ausgehend von den Kompetenzbereichen des Lehrplans Digitale Grundbildung Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien auf und erlangen vertiefte Fertigkeiten im Umgang mit jener Hard- und Software, die es ihnen ermöglicht, zeitgemäße digitale Lehr- und Lernszenarien in der Schule einzusetzen." (C01-DG-BGL: 3: 565 - 3: 887) "Vorrangiges Ziel im HLG ist die Steigerung der digitalen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen" (C04-MK-OÖ: 9: 865 - 9: 965) Kategorie: deduktiv	0
Profession	Lehrkraft als Profession (Rolle vs. Person) Kategorie: induktiv	18
Kompetenzen	Lehrpersonnen erlangen Kompetenzen	30

	Kategorie: induktiv	
*Schüler*innen*	Schüler*innen als Zielgruppe (in bestimmter Altersgruppe) Inhaltliche Beschreibung: Schüler*innen als Lernende im Unterricht Eckpunkt des didaktischen Dreiecks Anwendung: Dieser Code wird vergeben, wenn Schüler*innen als Lernende schulischen Unterrichts thematisiert werden. Eine Textstelle wird jedoch nicht als Schüler*innen codiert, wenn Lernende in Verbindung mit Inhalten und/oder Lehrpersonen relevant sind. Ankerbeispiele: "• Themenfelder für bestimmte Zielgruppen digital für den Unterricht aufbereiten." (C05-DG-T: 4: 1346 - 4: 1425) "• können Informationen zielgruppenspezifisch erstellen" (C01-DG-BGL: 8: 697 - 8: 750) Kategorie: deduktiv	0
Zielgruppe	Schüler*innen als Zielgruppe von Unterrichtsszenarien Kategorie: induktiv	6
Inhalt	Inhaltliche Beschreibung: Inhalt als Gegenstand schulischen Unterrichts Eckpunkt des didaktischen Dreiecks Anwendung: Dieser Code wird vergeben, wenn Inhalte in Bezug auf Unterricht thematisiert werden oder ein genannter Inhalt mit Inhalten von gesetzlichen Lehrplänen übereinstimmt. Eine Textstelle wird jedoch nicht als Inhalt codiert, wenn Inhalte in Verbindung mit Schüler*innen und/oder Lehrpersonen relevant sind. Ebenso wird die Kategorie nicht vergeben, wenn Inhalte der Weiterbildung und nicht des schulischen Unterrichts im Fokus stehen. Ankerbeispiele: Kategorie: deduktiv	5
Sicherheit und Datenschutz	Inhalte: Sicherheit und Datenschutz Kategorie: induktiv	28
Recht	Inhalte: Rechte und Pflichten mit Medien, Copywrite und Urheberrecht Kategorie: induktiv	16
Informatik	Inhalte: Informatik (Betriebssysteme, Hard- und Software, Programmieren, Informations- und Datenverwaltung, ...) Kategorie: induktiv	70
Medienhandeln	Inhalte: Medienhandeln (Umang mit Medien, Reflexion,	25

	Bewertung, ...) Kategorie: induktiv	
Gesellschaft und Entwicklung	Inhalt: Gesellschaft und Entwicklung Kategorie: indutkiv	20
Kommunikation und Kollaboration	Inhalte: Kommunikation und Kollaboration Kategorie: induktiv	12
Mediengestaltung und -produktion	Inhalte: Mediengestaltung und -produktion Kategorie: induktiv	17
Beziehung (interagieren)	Wo wird interagieren im Material thematisiert? (deduktiv) Wie wird interagieren im Material thematisiert? (induktiv) Inhaltliche Beschreibung: Verhältnis von Schüler*innen und Lehrperson - begegnend professionelle oder persönliche Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen charismatisch vs. demokratisch Wie stehen Schüler*innen und Lehrperson zueinander? Anwendung: Dieser Code wird vergeben, wenn die Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrperson (Interaktion) thematisiert werden. Eine Textstelle wird also nur als Beziehung codiert, wenn sowohl Schüler*innen, als auch Lehrperson zusammenhängend relevant sind. Ankerbeispiele: "Die Teilnehmer_innen gestalten wertschätzende und resonante Beziehungen zu Lernenden. Sie verfügen über empathische, lösungsfokussierte Beratungskompetenz, die für die Arbeit mit Lernenden und ihrer Umwelt we- sentlich ist." (C01-DG-BGL: 4: 23 - 4: 247) "- wählen zielgerichtet geeignete digitale Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien aus" (C03-DKL-KRT: 7: 2452 - 7: 2546) Kategorie: deduktiv	2
Hilfestellung	Wie wird interagiert? - hierarchisches Verhältnis: Lehrperson inhaltlich überlegen Kategorie: induktiv	5
Beratung	Wie wird interagiert? - hierarchisches Verhältnis: Lehrperson als Berater*in Kategorie: induktiv	2
Erfahrung (lernen)		2

	Wo wird lernen im Material thematisiert? (deduktiv) Wie wird lernen im Material thematisiert? (induktiv) Inhaltliche Beschreibung: Verhältnis von Schüler*innen und Inhalt - lernen Lernerfahrung der Lernenden durch die Auseinandersetzung mit dem Inhalt (Modus der Methodik) objektiv vs. subjektiv Was wird gelernt? (Inhalt) Wie wird gelernt? (Schüler*innen) Anwendung: Dieser Code wird vergeben, wenn sinngemäß die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Inhalt thematisiert wird. Eine Textstelle wird nur als Erfahrung codiert, wenn sowohl Schüler*innen, als auch Inhalt zusammenhängend relevant sind. Ankerbeispiele: "Die Heterogenität in Lerngruppen und auch die individuellen Bedürfnisse Einzelner aufgrund von besonderen Bedürfnissen erfordern eine am Individuum orientierte Lernförderung." (C01-DG-BGL: 3: 2665 - 3: 2841) "• Einsatz digitaler Medien bei selbstgesteuerten Lernprozessen" (C04-MK-OÖ: 5: 466 - 5: 529) Kategorie: deduktiv	
Lerntheorie	Wie wird gelernt? - theoretische Überlegungen Kategorie: induktiv	2
Förderung	Wie wird gelernt? - Lernen und Entwicklung fördern Kategorie: induktiv	8
Mitgestaltung	Was wird gelernt? - Schüler*innen setzen sich aktiv mit Materie auseinander Kategorie: induktiv	1
Methoden	Wie wird gelernt? - unterschiedliche Methoden, an Schüler*innen orientiert Kategorie: induktiv	19
Repräsentation (lehren)	Wo wird lehren im Material thematisiert? (deduktiv) Wie wird lehren im Material thematisiert? (induktiv) Inhaltliche Beschreibung: Verhältnis von Lehrperson und Inhalt - lehren Aufbereitung und Darstellung von Inhalten durch die Lehrperson - Modus der Rhetorik	0

	doctrinal vs. magisterial Was wird gelehrt? (Inhalt) Wie wird gelehrt? (Lehrperson) Anwendung: Dieser Code wird vergeben, wenn sinngemäß die Auswahl oder Aufbereitung bzw. Präsentation von Inhalten durch die Lehrperson thematisiert werden. Eine Textstelle wird also nur als Repräsentation codiert, wenn sowohl Lehrkraft, als auch Inhalt zusammenhängend relevant sind. Ankerbeispiele: "In diesem Modul erwerben die Teilnehmer_innen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, erste eigenständige didaktische und methodische Interventionen hinsichtlich digital unterstützter Lehr- und Lernszenarien zu planen durchzuführen und zu evaluieren" (C01-DG-BGL: 7: 1193 - 7: 1444) "• die Kompetenz der Teilnehmer_innen in Fragen der digital unterstützten Unterrichtspla- nung, -durchführung und -evaluation zu stärken" (C02-DK-BGL: 4: 291 - 4: 426) Kategorie: deduktiv	
Aufbereitung	Was wird gelehrt? - Informationen aufbereiten Kategorie: induktiv	24
Medieneinsatz	Wie wird gelehrt? - Inhalte medial unterstützt aufbereitet - Einsatz im Unterricht Kategorie: induktiv	65

Anhang 3: Codierte Textstellen (thematische und formale Kategorien)

Fundstelle	Haupt-/Subkategorie	Segment	Formale Kategorie
C01-DK-BGL (3: 51-3: 265)	Lehrperson Komptenzen	Der Hochschullehrgang „DigikompP“ an der Pädagogischen Hochschule Burgenland vermittelt digitale Kompetenzen für Pädagog_innen auf Basis des Kompetenzrasters digi.kompP (https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/).	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (3: 361-3: 714)	Lehrperson Komptenzen	Die Teilnehmer_innen erwerben die Kompetenz, digitale Medien in unterschiedlichen Facetten ihres Arbeitsfeldes professionell einzusetzen. Ein weiteres Ziel des Hochschullehrgangs ist auch die Vermittlung von Kompetenzen hinsichtlich eines kritisch-reflektierten Umgangs und Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule.	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (3: 865-3: 997)	Lehrperson Profession	Die Teilnehmer_innen werden befähigt, die Inhalte des Hochschullehrgangs und die erworbe-nen Kompetenzen im Berufsfeld umzusetzen.	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 2124-5: 221)	Lehrperson Profession	Teilnehmer_innen am Hochschullehrgang „DigikompP” erlangen durch die vertiefende Auseinandersetzung mit digitalen Medien ein erweitertes Professions-verständnis für ihren Unterricht und Administrationsaufgaben, sowie eine Haltung und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 433-4: 519)	Lehrperson Profession	• die individuelle Professionsentwicklung digital unterstützt eigenständig zu verfolgen	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 741-4: 1006)	Lehrperson Komptenzen	Die Absolvent_innen des Hochschullehrgangs „DigikompP“ an der Pädagogischen Hochschule Bur-genland verfügen über grundlegende Kompetenzen, um digitale Medien in unterschiedlichen As-pekten ihrer Arbeitsbereiche kritisch-reflektiert und zielgerichtet einzubinden.	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (9: 480-9: 561)	Lehrperson Komptenzen	• Digital unterstützte transparente Umsetzung der Leistungsbeurteilungsverordnung	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 933-9: 1008)	Lehrperson Profession	• Persönliche Weiterbildung in der digital-inklusiven Professionsentwicklung	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 1234-9: 1357)	Lehrperson Profession	• die Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft erkennen und aktuelle Entwicklungen für ihr pädagogi-sches Tun nutzen.	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1359-9: 1474)	Lehrperson Komptenzen	• rechtliche Aspekte der Datensicherheit und des Datenschutzes erkennen und im schulischen Handlungs-feld anwenden	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1984-9: 2053)	Lehrperson Komptenzen	• digitale Technologien zur Bewältigung von Verwaltungsaufgaben nutzen	Kompetenzen des HLG

C01-DK-BGL (9: 2057-9: 2176)	Lehrperson Komptenzen	• geeignete digitale Werkzeuge für die Kommunikation, Kollaboration und Dokumentation in der Schulgemeinschaft nutzen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 2180-9: 2303)	Lehrperson Profession	• Fort- und Weiterbildungsangebote in ihrer digitalen Professionsentwicklung analysieren und relevante Angebote wahrnehmen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 2307-9: 2359)	Lehrperson Komptenzen	• Arbeitsprozesse in einem Online-Portfolio abbilden.	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (3: 565-3: 887)	Lehrperson Komptenzen	Die Teilnehmer_innen bauen ausgehend von den Kompetenzbereichen des Lehrplans Digitale Grundbildung Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien auf und erlangen vertiefte Fertigkeiten im Umgang mit jener Hard- und Software, die es ihnen ermöglicht, zeitgemäße digitale Lehr- und Lernszenarien in der Schule einzusetzen.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 1457-3: 1589)	Lehrperson Profession	Die Teilnehmer_innen werden befähigt, die Inhalte des Hochschullehrgangs und die erworbenen Kompetenzen im Berufsfeld umzusetzen.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 2118-3: 2308)	Lehrperson Komptenzen	Die Absolvent_innen des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland verfügen über grundlegende technische Qualifikationen im Umgang mit Digitalität.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (4: 627-4: 814)	Lehrperson Profession	Teilnehmer_innen am Hochschullehrgang Digitale Grundbildung werden beim Reflexionsprozess über ihr Rollenverständnis und ihre Persönlichkeitsentwicklung im Hochschullehrgang begleitet.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (9: 913-9: 1006)	Lehrperson Komptenzen	• Erarbeitung und Erprobung von selbsterstellten Lehr- und Lernressourcen in Praxissituationen	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (3: 935-3: 1175)	Lehrperson Profession	Der Hochschullehrgang bietet den Teilnehmer/innen aktuelle pädagogische Fachkenntnisse sowie praxisnahe Inhalte aus dem Bereich der Grundlagen der digitalen Medien, deren Vermittlung auf neuen methodisch-didaktischen Kenntnissen basiert.	
C03-DKL-KRT (3: 935-3: 1175)	Lehrperson Komptenzen	Der Hochschullehrgang bietet den Teilnehmer/innen aktuelle pädagogische Fachkenntnisse sowie praxisnahe Inhalte aus dem Bereich der Grundlagen der digitalen Medien, deren Vermittlung auf neuen methodisch-didaktischen Kenntnissen basiert.	
C03-DKL-KRT (3: 2304-3: 2494)	Lehrperson Komptenzen	Die Teilnehmer/innen verfügen über praxisrelevante Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien und sind in der Lage Standardsoftware zur Problemlösung einzusetzen	Ziele & Qualifikationen
C04-MK-OÖ (3: 479-3: 731)	Lehrperson Komptenzen	Das Regierungsprogramm zur "Schule 4.0. - jetzt wirds digital" verweist in "Säule 2: Digital kompetente Pädagoginnen" darauf, dass Pädagoginnen und Pädagogen digitale Kompetenzen erlangen	

		müssen, um digitale Medien im Unterricht einsetzen zu können.	
C04-MK-OÖ (3: 931-3: 1042)	Lehrperson Profession	Der HLG unterstützt die Professionsentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Medienkompetenz.	
C04-MK-OÖ (3: 931-3: 1042)	Lehrperson Komptenzen	Der HLG unterstützt die Professionsentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Medienkompetenz.	
	Lehrperson Profession	Es handelt sich dabei um ein Selbsteinschätzungsmodell, das den Pädagoginnen und Pädagogen helfen soll, die eigene Professionsentwicklung im Bereich der Medienkompetenz voranzutreiben.	
C04-MK-OÖ (4: 854-4: 1041)	Lehrperson Komptenzen	Es handelt sich dabei um ein Selbsteinschätzungsmodell, das den Pädagoginnen und Pädagogen helfen soll, die eigene Professionsentwicklung im Bereich der Medienkompetenz voranzutreiben.	
C04-MK-OÖ (4: 1344-4: 1525)	Lehrperson Komptenzen	Der HLG dient zur Förderung der digitalen Kompetenz (aufbauend auf den individuellen Ergebnissen der digi.checkP-Testung) und unterstützt den Einsatz von eLearning in der Praxis.	Ziele & Qualifikationen
C04-MK-OÖ (5: 1698-5: 1778)	Lehrperson Komptenzen	- nutzen digitaler Systeme zur Administration von Dokumenten, Daten und Prozessen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (9: 865-9: 965)	Lehrperson Komptenzen	Vorrangiges Ziel im HLG ist die Steigerung der digitalen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen	
C04-MK-OÖ (10: 992-10: 1072)	Lehrperson Komptenzen	- nutzen digitaler Systeme zur Administration von Dokumenten, Daten und Prozessen	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (3: 184-3: 406)	Lehrperson Profession	Während des gesamten Professionskontinuums sind Angebote bereitzustellen, die es den einzelnen Pädagog/innen ermöglichen, auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren bzw. individuelle Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.	Ziele & Qualifikationen
C05-DG-T (3: 2520-4: 206)	Lehrperson Profession		
C05-DG-T (3: 408-3: 578)	Lehrperson Komptenzen	Diese Angebote sind so zu gestalten, dass sie zu berufsbezogenen Kompetenzen führen und das grundlegende Berufswissen dem aktuellen Stand der Wissenschaft entspricht.	Ziele & Qualifikationen
C05-DG-T (3: 665-3: 779)	Lehrperson Komptenzen	• die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, ihren Unterricht mit Hilfe von digitalen Medien vorzubereiten.	Ziele & Qualifikationen
C05-DG-T (3: 923-3: 1041)	Lehrperson Profession	• die Kenntnisse der Absolventinnen und Absolventen über mediendidaktische Grundlagen zu erweitern und zu vertiefen.	Ziele & Qualifikationen

C05-DG-T (3: 1043-3: 1251)	Lehrperson Komptenzen	• den Absolventinnen und Absolventen die rechtlichen Gegebenheiten bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht bewusst zu machen und sie zu befähigen, diese in ihrer täglichen Arbeit zu berücksichtigen.	Ziele & Qualifikationen
C05-DG-T (3: 1254-3: 1416)	Lehrperson Profession	• die Absolventinnen und Absolventen mit den geänderten Ansprüchen an zeitgemäße Lehr- und Lernprozesse im Zusammenhang mit digitalen Medien vertraut zu machen.	Ziele & Qualifikationen
C05-DG-T (3: 1418-3: 1549)	Lehrperson Komptenzen	• die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, ihr erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten auch an ihrer Schule weiterzugeben.	
C05-DG-T (4: 881-4: 958)	Lehrperson Komptenzen	• Materialien für den Unterricht online recherchieren, selektieren und sammeln	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 962-4: 1092)	Lehrperson Komptenzen	• lokale Applikationen und webbasierte Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung evaluieren und den Einsatz planen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (3: 1849-3: 1962)	Lehrperson Komptenzen	• die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, ihren Unterricht mit Hilfe von digitalen Medien vorzubereiten	Ziele & Qualifikationen
C06-DG-VBG (3: 2109-3: 2225)	Lehrperson Profession	• die Kenntnisse der Absolventinnen und Absolventen über mediendidaktische Grundlagen zu erweitern und zu vertiefen	Ziele & Qualifikationen
C06-DG-VBG (3: 2230-3: 2437)	Lehrperson Komptenzen	• den Absolventinnen und Absolventen die rechtlichen Gegebenheiten bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht bewusst zu machen und sie zu befähigen, diese in ihrer täglichen Arbeit zu berücksichtigen	Ziele & Qualifikationen
C06-DG-VBG (3: 2442-3: 2602)	Lehrperson Profession	• die Absolventinnen und Absolventen mit den geänderten Ansprüchen an zeitgemäße Lehr- und Lernprozesse im Zusammenhang mit digitalen Medien vertraut zu machen	Ziele & Qualifikationen
C06-DG-VBG (4: 995-4: 1388)	Lehrperson Profession	Das vorliegende Curriculum orientiert sich an den fünf „Domänen der Lehrer/innen/-professionalität“, die von der Arbeitsgemeinschaft „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK)“ erarbeitet und im Jahr 2008 im Auftrag des Bildungsministeriums (da-mals BMUKK) als „Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung“ veröffentlicht wurden(Schratz et al., 2008).	
C06-DG-VBG (4: 2116-4: 2193)	Lehrperson Komptenzen	• Materialien für den Unterricht online recherchieren, selektieren und sammeln	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (4: 2198-4: 2328)	Lehrperson Komptenzen	• lokale Applikationen und webbasierte Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung evaluieren und den Einsatz planen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 697-8: 750)	Schüler*innen Zielgruppe	• können Informationen zielgruppenspezifisch erstellen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (3: 1862-3: 1947)	Schüler*innen Zielgruppe	• Altersgerechte Vermittlung von grundlegenden, informatischen Denk- und Arbeitsweisen	Ziele & Qualifikationen

C05-DG-T (4: 1346-4: 1425)	Schüler*innen Zielgruppe	• Themenfelder für bestimmte Zielgruppen digital für den Unterricht aufbereiten.	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (8: 1629-8: 1721)	Schüler*innen Zielgruppe	• können Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (4: 2585-4: 2663)	Schüler*innen Zielgruppe	• Themenfelder für bestimmte Zielgruppen digital für den Unterricht aufbereiten	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (7: 2509-7: 2601)	Schüler*innen Zielgruppe	• können Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (8: 403-8: 549)	Inhalt Informatik	• Technische Grundlagen und Funktionsweisen von im Unterricht verwendeter Hardware (z.B. Beamer, Drucker, PC, Mobile Devices, Schnittstellen...)	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 551-8: 710)	Inhalt Informatik	• Peripheriegeräte unterscheiden, anschließen und einfache technische Probleme lösen (z.B. Gerätever-bindungen überprüfen, Papierstau und Tonermangel beheben)	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 713-8: 797)	Inhalt Informatik	• Hardware-Komponenten und Schnittstellen unterscheiden und deren Funktionen erklären	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 800-8: 1036)	Inhalt Informatik	• Dateien verwalten, suchen, löschen, wiederherstellen, komprimieren, die wichtigsten Dateitypen unter-scheiden und mit Dateigrößen rechnen, Dateieigenschaften verändern (Schreibschutz usw.) und Dateity-pen mit Anwendungen verknüpfen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1039-8: 1082)	Inhalt Informatik	• Hard- und Software-Problemlösungskompetenz	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1085-8: 1111)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Geschichte der Informatik	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1085-8: 1111)	Inhalt Informatik	• Geschichte der Informatik	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1114-8: 1458)	Inhalt Informatik	• Betriebssysteme und Standardanwendungen o Daten lokal, auf vorhandenen Netzlaufwerken und in der Cloud sinnvoll organisieren o Betriebssysteme: einfache Einstellungen in der Betriebssystemumgebung vornehmen (Laut-stärke, Kennwort, Drucker, Datum/Zeit usw.), o Browser (Favoriten verwalten, Browserverlauf, Cookies, …) o Officeanwendungen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1487-8: 1532)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1535-8: 1558)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Aktuelle Entwicklungen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1561-8: 1579)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Barrierefreiheit	Inhalte des HLG

C01-DK-BGL (8: 1581-8: 1656)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Datensicherheit o sichere Passwörter wählen o sicherer Umgang mit Daten	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1658-8: 1710)	Inhalt Informatik	• Daten kopieren, sichern, schützen und aktualisieren	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1658-8: 1710)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Daten kopieren, sichern, schützen und aktualisieren	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1713-8: 1771)	Inhalt Recht	• lizenzrechtliche Bestimmungen von Software unterscheiden	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1773-8: 1817)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• sich in sozialen Netzwerken sicher bewegen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1773-8: 1817)	Inhalt Medienhandeln	• sich in sozialen Netzwerken sicher bewegen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1819-8: 1835)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Safer Internet	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1879-8: 1891)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Datenschutz	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1894-8: 1908)	Inhalt Recht	• Urheberrecht	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1910-8: 1934)	Inhalt Recht	• Creative Commons-Lizenz	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1937-8: 1951)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	• Kollaboration	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 1954-8: 2083)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• anspruchsvolle Visualisierungen erstellen (z.B. Präsentationen, Animationen, Multimedia-Effekte, Folien-master, Exportformate)	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 2086-8: 2209)	Inhalt Informatik	• Tabellenkalkulation - Dateneingabe, Formatierungen, Drucken, einfache Berechnungen und Formeln so-wie einfache Diagramme	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 2265-8: 2424)	Inhalt Informatik	• Texte schreiben, korrigieren, formatieren und speichern (z.B. Zeichen- und Absatzformatierungen, Num-merierung und Aufzählung, Spalten- und Seitenumbrüche)	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 2426-8: 2450)	Inhalt Informatik	• Druckoptionen festlegen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 2453-8: 2472)	Inhalt Informatik	• Tabellen erstellen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (8: 2475-8: 2563)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Bilder und grafische Elemente einfügen und platzieren (web- und drucktaugliche Formate)	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 41-9: 59)	Inhalt Medienhandeln	• Internetrecherche	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 63-9: 113)	Inhalt Medienhandeln	• Suche, Auswahl und Organisation von Informationen	Inhalte des HLG

C01-DK-BGL (9: 63-9: 113)	Inhalt Informatik	• Suche, Auswahl und Organisation von Informationen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 733-9: 754)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	• Online-Kommunikation	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 777-9: 828)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	• Digitale Unterstützung für kollaboratives Arbeiten	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 1088-9: 1180)	Inhalt Informatik	• Betriebssysteme und Standardanwendungen im schulischen Bereich auswählen, nutzen und warten	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1184-9: 1230)	Inhalt Informatik	• grundlegende Hard- und Softwareprobleme lösen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1234-9: 1357)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• die Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft erkennen und aktuelle Entwicklungen für ihr pädagogi-sches Tun nutzen.	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1359-9: 1474)	Inhalt Recht	• rechtliche Aspekte der Datensicherheit und des Datenschutzes erkennen und im schulischen Handlungs-feld anwenden	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1478-9: 1521)	Inhalt Medienhandeln	• sich in sozialen Netzwerken sicher bewegen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1478-9: 1521)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• sich in sozialen Netzwerken sicher bewegen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1623-9: 1692)	Inhalt Medienhandeln	• Informationen gezielt suchen, auswählen, organisieren und darstellen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1623-9: 1692)	Inhalt Informatik	• Informationen gezielt suchen, auswählen, organisieren und darstellen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1623-9: 1692)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Informationen gezielt suchen, auswählen, organisieren und darstellen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1984-9: 2053)	Inhalt Informatik	• digitale Technologien zur Bewältigung von Verwaltungsaufgaben nutzen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (3: 233-3: 563)	Inhalt	Mit besonderem Blick auf die kompe-tente Durchführung digitaler Lehr- und Lernszenarien sollen die Teilnehmer_innen sowohl auf das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung als auch auf den inkludierten Einsatz in allen Unterrichtsfächern an burgenländischen Pflichtschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) vorbereitet werden.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 2310-3: 2447)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	Sie verfügen über die Fä-higkeit zu einer differenzierten Reflexion über die gesellschaftliche Entwicklung hinsichtlich digitaler Medien	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (7: 1448-7: 1496)	Inhalt Medienhandeln	• Verantwortungsbewusste Nutzung digitaler Medien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (7: 1499-7: 1525)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Digitalisierung im Alltag	Inhalte des HLG

C02-DG-BGL (7: 1528-7: 1568)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Chancen und Grenzen der Digitalisierung	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (7: 1571-7: 1654)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Kritisches Hinterfragen digitaler Medien im Kontext Gesellschaft, Schule und Recht	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (7: 1657-7: 1729)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Sicherer Umgang mit der Technologie – Risiken und Gefahren im Internet	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (7: 1799-7: 1888)	Inhalt Informatik	• Zielgerichtete und selbstständige Suche nach Informationen, Daten und digitalen Inhalten	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (7: 1891-7: 1934)	Inhalt Medienhandeln	• Vergleichen und Bewerten von Informationen	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (7: 1937-7: 2018)	Inhalt Informatik	• Zielgerichtete Speicherung von Informationen und Daten in einer eigenen Struktur	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 3-8: 35)	Inhalt Informatik	• Aufgaben eines Betriebssystems	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 37-8: 94)	Inhalt Informatik	• Nutzung der notwendigen Funktionen eines Betriebssystems	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 97-8: 165)	Inhalt Informatik	• Bestandteile und Funktionsweise eines Computers und eines Netzwerks	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 168-8: 211)	Inhalt Informatik	• Bewertung und Einsatz technischer Lösungen	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 214-8: 250)	Inhalt Medienhandeln	• Reflexion der eigenen Mediennutzung	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 253-8: 295)	Inhalt Informatik	• Geschichtliche Entwicklung der Informatik	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 253-8: 295)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Geschichtliche Entwicklung der Informatik	
C02-DG-BGL (8: 298-8: 343)	Inhalt Informatik	• Technische Grundlagen aktueller Technologien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 432-8: 481)	Inhalt Recht	• Rechte und Pflichten im Umgang mit Informationen	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 484-8: 523)	Inhalt Informatik	• Einführung in die Welt der Algorithmen	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 526-8: 575)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Bedeutung von Medien zur Informationsdarstellung	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 578-8: 606)	Inhalt Medienhandeln	• Gesundheit und Wohlbefinden	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 645-8: 694)	Inhalt Informatik	• können Daten verwalten und strukturiert ablegen.	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 825-8: 877)	Inhalt Medienhandeln	• können digitale Medien verantwortungsbewusst nutzen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 931-8: 957)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• können Medien produzieren	Kompetenzen des HLG

C02-DG-BGL (8: 1120-8: 1162)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• erkennen Risiken und Gefahren im Internet	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 1166-8: 1220)	Inhalt Informatik	• können mit unterschiedlichen Betriebssystemen umgehen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 1224-8: 1311)	Inhalt Informatik	• können algorithmisches Denken darlegen und Lernszenarien für den Unterricht definieren	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 1315-8: 1353)	Inhalt Medienhandeln	• reflektieren die eigene Mediennutzung	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (9: 230-9: 277)	Inhalt Informatik	• Grundbegriffe und Techniken der Programmierung	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 280-9: 347)	Inhalt Informatik	• Schrittweise Nachvollziehbarkeit der Abläufe einer Programmierung	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 415-9: 473)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Gestaltungsmöglichkeiten digitaler, audiovisueller Medien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 670-9: 736)	Inhalt Medienhandeln	• Auswirkungen des eigenen Verhaltens in sozialen Medien abschätzen	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 739-9: 803)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Rezipieren, Produzieren und Veröffentlichen von Medienprodukten	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 807-9: 827)	Inhalt Medienhandeln	• Selektion von Daten	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 831-9: 860)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Geräte und Inhalte schützen	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 862-9: 911)	Inhalt Medienhandeln	• Verantwortungsvolle Nutzung von sozialen Medien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 1164-9: 1217)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	• Interagieren und Kommunizieren in digitalen Systemen	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 1254-9: 1316)	Inhalt Medienhandeln	• können soziale Medien kompetent und verantwortungsvoll nutzen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (9: 1766-9: 1843)	Inhalt	• verfügen über einen Überblick über den Kernstoff der Digitalen Grundbildung.	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (9: 2329-9: 2510)	Inhalt Informatik	• können die den Lernenden in der Schule dargebotenen Lern- und Lösungswege bei Programmierungen erkennen und nachvollziehen und somit Hilfestellung in Übungs- und Lernphasen geben	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (3: 1432-3: 1565)	Inhalt	Die Lehr- und Lerninhalte orientieren sich am Lehrplan zur Verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“ sowie am DigiKomp-P-Modell.	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 1577-3: 1659)	Inhalt Informatik	• Fachliche Grundlagen im Bereich Betriebssysteme und ausgewählter Anwendersoftware	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 1662-3: 1749)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Grundlagen aus den Bereichen Safer-Internet, des Datenschutzes und der Datensicherheit	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 2591-3: 2650)	Inhalt Informatik	• in der Anwendung von Betriebssystemen und Standardsoftware	Ziele & Qualifikationen

C03-DKL-KRT (3: 2654-3: 2714)	Inhalt Informatik	• im Umgang mit schulrelevanter Hardware und Anwendersoftware	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 2718-3: 2788)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• in der Gestaltung und Produktion grafischer und multimedialer Inhalte	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 2792-3: 2845)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	• im Umgang mit Cloud-Computing und Online-Plattformen	
C03-DKL-KRT (3: 2792-3: 2845)	Inhalt Informatik	• im Umgang mit Cloud-Computing und Online-Plattformen	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 2849-3: 2892)	Inhalt Medienhandeln	• in der Bewertung von Social-Media-Inhalten	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 2896-3: 2986)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• im Erkennen von Safer-Internet-Problemfällen und im Coachen von betroffenen Schüler/innen	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 2990-3: 3128)	Inhalt Informatik	• in strukturierter, algorithmischer Problemlösung und deren Umsetzung mit einfachen Programmen in altersadäquaten Entwicklungsumgebungen	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (7: 515-7: 531)	Inhalt Informatik	- Betriebssysteme	
C03-DKL-KRT (7: 534-7: 591)	Inhalt Informatik	- Aufbau und technische Funktionen von Informatik-Systemen	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 594-7: 610)	Inhalt Informatik	- Cloud-Computing	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 594-7: 610)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	- Cloud-Computing	
C03-DKL-KRT (7: 613-7: 640)	Inhalt Informatik	- Daten- und Dateimanagement	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 643-7: 667)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	- Kollaboratives Arbeiten	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 670-7: 722)	Inhalt Informatik	- Installieren und Konfigurieren von Standardsoftware	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 725-7: 864)	Inhalt Informatik	- Bearbeitung von praktischen Aufgaben mit Standardsoftwaremodulen (E-Mail, Textverarbeitung, Präsentationssoftware, Tabellenkalkulation…)	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 867-7: 936)	Inhalt Medienhandeln	- Suchen und kritisches Bewerten von Informationen in digitalen Medien	
C03-DKL-KRT (7: 867-7: 936)	Inhalt Informatik	- Suchen und kritisches Bewerten von Informationen in digitalen Medien	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 939-7: 1034)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	- Produktion, Präsentation und Austausch von Informationen für Kommunikation und und Kooperation	
C03-DKL-KRT (7: 939-7: 1034)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	- Produktion, Präsentation und Austausch von Informationen für Kommunikation und und Kooperation	Inhalte des HLG

C03-DKL-KRT (7: 1037-7: 1073)	Inhalt Medienhandeln	- Sichere und mündige Internetnutzung	
C03-DKL-KRT (7: 1037-7: 1073)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- Sichere und mündige Internetnutzung	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1076-7: 1153)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- Safer Internet-Problemfälle erkennen und Schüler/innen begleiten und coachen	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1239-7: 1310)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	- Einfluss von Social Media auf die Wahrnehmung der Welt (Fake-News,...)	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1313-7: 1369)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	- Verhaltensregeln für die Nutzung digitaler Technologien	
C03-DKL-KRT (7: 1313-7: 1369)	Inhalt Medienhandeln	- Verhaltensregeln für die Nutzung digitaler Technologien	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1372-7: 1450)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	- Pluralität von Onlineidentitäten und die Differenz zur eigenen Persönlichkeit	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1453-7: 1506)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- Grundlagen des Datenschutzes und der Datensicherheit	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1570-7: 1621)	Inhalt Informatik	- haben grundlegende Kenntnisse von Betriebssystemen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1625-7: 1727)	Inhalt Informatik	- besitzen grundlegendes Verständnis des Aufbaus sowie der technischen Funktion von Informatik-Systemen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1731-7: 1853)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	- erlernen und vertiefen Kompetenzen zur Nutzung von Cloud-Computing zum Daten- und Dateimanagement und zur Kollaboration	
C03-DKL-KRT (7: 1731-7: 1853)	Inhalt Informatik	- erlernen und vertiefen Kompetenzen zur Nutzung von Cloud-Computing zum Daten- und Dateimanagement und zur Kollaboration	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1857-7: 1926)	Inhalt Informatik	- können Standardsoftware selbstständig installieren und konfigurieren	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1930-7: 2122)	Inhalt Informatik	- können praktische Aufgabenstellungen selbstständig mit Standardsoftware online (Office 365) und offline bearbeiten (E-Mail, Textverarbeitung, Präsentationssoftware, Tabellenkalkulation...),	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2125-7: 2283)	Inhalt Informatik	- erwerben Kenntnisse, um Informationen in digitalen Medien zu suchen, kritisch zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen,	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2125-7: 2283)	Inhalt Medienhandeln	- erwerben Kenntnisse, um Informationen in digitalen Medien zu suchen, kritisch zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen,	
C03-DKL-KRT (7: 2125-7: 2283)	Inhalt Mediengestaltung und -	- erwerben Kenntnisse, um Informationen in digitalen Medien zu suchen, kritisch zu bewerten, zu speichern, zu	

	produktion	produzieren, zu präsentieren und auszutauschen,	
C03-DKL-KRT (7: 2286-7: 2351)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	- erwerben Fähigkeiten zur digitalen Kommunikation und Kooperation	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2355-7: 2448)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- können Safer Internet-Problemfälle erkennen und entsprechende, pädagogische Maßnahmen setzen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2550-7: 2619)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	- wissen um den Einfluss von Social Media auf die Wahrnehmung der Welt	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2623-7: 2711)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	- beherrrschen die Verhaltensregeln für die Nutzung digitaler Technologien („Netiquette“)	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2715-7: 2814)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- begreifen das Internet als öffentlichen Raum und erkennen die damit verbundenen Nutzen und Risiken	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2715-7: 2814)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	- begreifen das Internet als öffentlichen Raum und erkennen die damit verbundenen Nutzen und Risiken	
C03-DKL-KRT (7: 2818-7: 2881)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	- haben ein Bewusstsein für die Pluralität von Onlineidentitäten	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2885-7: 2930)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- kennen die datenschutzrechtlichen Grundlagen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (8: 452-8: 543)	Inhalt Informatik	- Softwarewerkzeuge für die Erstellung und Bearbeitung grafischer und multimedialer Elemente	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (8: 452-8: 543)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	- Softwarewerkzeuge für die Erstellung und Bearbeitung grafischer und multimedialer Elemente	
C03-DKL-KRT (8: 546-8: 603)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	- Produktion von Fotos, Videos, Screencasts und Slideshows	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (8: 606-8: 635)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	- Grundlagen des Mediendesigns	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (8: 638-8: 730)	Inhalt Informatik	- Veröffentlichung von Medienprodukte in geeigneten Ausgabeformaten auf digitalen Plattformen	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (8: 790-8: 865)	Inhalt Informatik	- Formulierung und Ausführung eindeutiger Handlungsanleitungen (Algorithmen)	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (8: 868-8: 939)	Inhalt Informatik	- Gestaltung von informatischen Modellen (Ablaufdiagramm, Struktogramm…)	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (8: 942-8: 990)	Inhalt Informatik	- Vermittlung grundlegender Programmierstrukturen	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (8: 993-8: 1062)	Inhalt Informatik	- Erstellung einfacher Programme in ausgewählten Programmierumgebungen	Inhalte des HLG

C03-DKL-KRT (8: 1126-8: 1250)	Inhalt Informatik	- können Softwarewerkzeuge für die Erstellung und Bearbeitung grafischer und multimedialer Elemente auswählen und verwenden	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (8: 1126-8: 1250)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	- können Softwarewerkzeuge für die Erstellung und Bearbeitung grafischer und multimedialer Elemente auswählen und verwenden	
C03-DKL-KRT (8: 1418-8: 1513)	Inhalt Informatik	- können Medienprodukte in geeigneten Ausgabeformaten auf digitalen Plattformen veröffentlichen,	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (8: 1589-8: 1684)	Inhalt Informatik	- können eindeutige Handlungsanleitungen (Algorithmen) formulieren, nachvollziehen und ausführen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (8: 1688-8: 1735)	Inhalt Informatik	- beherrschen grundlegende Programmierstrukturen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (8: 1738-8: 1894)	Inhalt Informatik	- können einfache Programme in geeigneten Entwicklungsumgebungen erstellen, um ein klar umrissenes Problem zu lösen oder eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (4: 1995-4: 2046)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Grundlagen der Mediengestaltung und Mediennutzung	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (4: 2049-4: 2130)	Inhalt Informatik	• Technische und rechtliche Aspekte zum Gestalten und Bearbeiten digitaler Medien	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (4: 2049-4: 2130)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Technische und rechtliche Aspekte zum Gestalten und Bearbeiten digitaler Medien	
C04-MK-OÖ (4: 2133-4: 2189)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Chancen und Risiken der Mediennutzung und –gestaltung	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (4: 2275-4: 2313)	Inhalt Informatik	• Grundlagen Assistierende Technologien	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (4: 2317-4: 2349)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Datenschutz und Datensicherheit	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 23-5: 35)	Inhalt Recht	• Medienrecht	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 39-5: 63)	Inhalt Medienhandeln	• Mediennutzungsverhalten	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 97-5: 117)	Inhalt Gesellschaft und Entwicklung	• Virtuelle Identität	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 121-5: 162)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Online Kommunikation und Datensicherheit	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 121-5: 162)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	• Online Kommunikation und Datensicherheit	
C04-MK-OÖ (5: 290-5: 420)	Inhalt Informatik	• Grundlagen von Multimedia-Technik (z.B. Datenspeicherung, digitale Geräte und deren Schnittstellen, Assistierende Technologien)	Inhalte des HLG

C04-MK-OÖ (5: 741-5: 802)	Inhalt Kommunikation und Kollaboration	• Kollaboration und Zusammenarbeit mit Hilfe digitaler Medien	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 1071-5: 1133)	Inhalt Medienhandeln	- eigene Medienbiografie und eigenes Medienhandeln reflektieren	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (5: 1137-5: 1355)	Inhalt Recht	- bei der Verwendung von digitalen Medien auftretende rechtliche und ethische Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (5: 1443-5: 1521)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- Safer Internet-Problemfälle erkennen und SchülerInnen begleiten und coachen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 453-10: 516)	Inhalt Medienhandeln	- eigene Medienbiografie und eigenes Medienhandeln reflektieren	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 518-10: 649)	Inhalt Recht	- Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte analysieren und berücksichtigen	
C04-MK-OÖ (10: 518-10: 649)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte analysieren und berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 737-10: 813)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	- Safer Internet-Problemfälle erkennen und SchülerInnen begleiten und coachen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 992-10: 1074)	Inhalt Informatik	- nutzen digitaler Systeme zur Administration von Dokumenten, Daten und Prozessen	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 1428-4: 1654)	Inhalt Recht	• die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen	
C05-DG-T (4: 1428-4: 1654)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 1658-4: 1713)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Problemfälle aus dem Bereich Safer Internet erkennen.	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (8: 261-8: 314)	Inhalt Informatik	• Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 362-8: 419)	Inhalt Informatik	• Internetrecherche und die Nutzung von Internetressourcen	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 481-8: 563)	Inhalt Recht	• Urheberrechtliche Aspekte bei der Verwendung von Texten und Bildern in der Schule	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 566-8: 618)	Inhalt Recht	• Nutzung lizenzfreier Quellen bei Veröffentlichungen	Inhalte des HLG

C05-DG-T (8: 751-8: 789)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Produktion von Animationen und Videos	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 792-8: 870)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Sicherer und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien, Safer Internet	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 792-8: 870)	Inhalt Medienhandeln	• Sicherer und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien, Safer Internet	
C05-DG-T (8: 1498-8: 1625)	Inhalt Recht	• können die beim Einsatz von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte reflektieren und berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (4: 2668-4: 2894)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (4: 2668-4: 2894)	Inhalt Recht	• die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen	
C06-DG-VBG (4: 2899-4: 2952)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Problemfälle aus dem Bereich Safer Internet erkennen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (7: 917-7: 969)	Inhalt Informatik	• Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 973-7: 1005)	Inhalt	• Lehrplan „Digitale Grundbildung	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1056-7: 1113)	Inhalt Informatik	• Internetrecherche und die Nutzung von Internetressourcen	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1255-7: 1337)	Inhalt Recht	• Urheberrechtliche Aspekte bei der Verwendung von Texten und Bildern in der Schule	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1341-7: 1395)	Inhalt Recht	• Nutzung lizenzfreier Quellen bei Veröffentlichungen	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1528-7: 1566)	Inhalt Mediengestaltung und -produktion	• Produktion von Animationen und Videos	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1570-7: 1649)	Inhalt Medienhandeln	• Sicherer und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien, Safer Internet	
C06-DG-VBG (7: 1570-7: 1649)	Inhalt Sicherheit und Datenschutz	• Sicherer und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien, Safer Internet	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1831-7: 1877)	Inhalt Informatik	• Visuelle Programmierung und Datenverarbeitung	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 2250-7: 2372)	Inhalt	• können im eigenen Unterricht relevante Ziele aus dem Lehrplan „Digitale Grundbildung“ in den Unterricht berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (7: 2377-7: 2504)	Inhalt Recht	• können die beim Einsatz von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte reflektieren und berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (3: 501-3: 713)	Repräsentation Medieneinsatz	Ein weiteres Ziel des Hochschullehrgangs ist auch die Vermittlung von Kompetenzen hinsichtlich	Ziele & Qualifikationen

		eines kritisch-reflektierten Umgangs und Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule.	
C01-DK-BGL (4: 43-4: 143)	Repräsentation Medieneinsatz	• die Teilnehmer_innen zum Einsatz digitaler Medien in allen Aspekten des Berufsfeldes zu befähigen	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 147-4: 287)	Repräsentation Medieneinsatz	• die Teilnehmer_innen zu einer kritisch-reflexiven Betrachtung des eigenen Handelns in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien zu befähigen	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 291-4: 426)	Repräsentation Medieneinsatz	• die Kompetenz der Teilnehmer_innen in Fragen der digital unterstützten Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation zu stärken	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 1008-4: 1219)	Repräsentation Medieneinsatz	Sie verfügen über die Fähigkeit, Materialien digital zu gestalten, digital-unterstützten Unterricht zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und Vorteile der Digitalisierung für Verwaltungsaufgaben zu nutzen.	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 1008-4: 1219)	Repräsentation Aufbereitung	Sie verfügen über die Fähigkeit, Materialien digital zu gestalten, digital-unterstützten Unterricht zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und Vorteile der Digitalisierung für Verwaltungsaufgaben zu nutzen.	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (8: 2212-8: 2262)	Repräsentation Medieneinsatz	• Interaktive Übungen (z.B. Learning Apps, eBücher)	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 116-9: 154)	Repräsentation Medieneinsatz	• Auswahl und Einsatz digitaler Medien	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 156-9: 233)	Repräsentation Medieneinsatz	• Planung, Durchführung und Evaluation medienpädagogischer Unterrichtskonzepte	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 282-9: 339)	Repräsentation Aufbereitung	• Fachspezifische Auswahl unterschiedlicher Applikationen	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 341-9: 398)	Repräsentation Medieneinsatz	• Digital unterstützte fachspezifische Lehr-/Lernszenarien	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 401-9: 478)	Repräsentation Medieneinsatz	• Planung, Durchführung und Evaluation mediendidaktischer Unterrichtskonzepte	Inhalte des HLG
C01-DK-BGL (9: 1525-9: 1620)	Repräsentation Aufbereitung	• geeignete Programme für unterschiedliche Unterrichtszwecke und -sequenzen auswählen und nutzen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1696-9: 1790)	Repräsentation Medieneinsatz	• medienpädagogische Unterrichtskonzepte digital unterstützt planen, durchführen und evaluieren	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1794-9: 1885)	Repräsentation Medieneinsatz	• Digital unterstützte Lehr-/Lernszenarien fachspezifisch planen, durchführen und evaluieren	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (9: 1889-9: 1980)	Repräsentation Medieneinsatz	• für das Fach geeignete digital unterstützte mediendidaktische Unterrichtskonzepte umsetzen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (3: 233-3: 563)	Repräsentation Medieneinsatz	Mit besonderem Blick auf die kompetente Durchführung digitaler Lehr- und Lernszenarien sollen die Teilnehmer_innen sowohl auf das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung als auch auf den inkludierten Einsatz in allen Unterrichtsfächern	Ziele & Qualifikationen

		an burgenländischen Pflichtschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) vorbereitet werden.	
C02-DG-BGL (3: 1614-3: 1653)	Repräsentation Medieneinsatz	• planen digital-inkludierten Unterricht	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 1657-3: 1702)	Repräsentation Medieneinsatz	• führen digital-inkludierten Unterricht durch	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 1705-3: 1723)	Repräsentation Medieneinsatz	• evaluieren diesen	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 1727-3: 1773)	Repräsentation Medieneinsatz	• können das eigene Tun reflexiv betrachten und	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 1776-3: 1896)	Repräsentation Medieneinsatz	• setzen digital inkludierte Lehr- und Lernszenarien im Regelunterricht und im Unterrichtsfach Digitale Grundbildung um	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 2450-3: 2625)	Repräsentation Medieneinsatz	Sie verfügen über Grundlagen für spezialisierte Kenntnisse zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichts-szenarien hinsichtlich digitaler Lehr- und Lernszenarien	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (7: 1193-7: 1444)	Repräsentation Medieneinsatz	In diesem Modul erwerben die Teilnehmer_innen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, erste eigenständige didaktische und methodische Interventionen hinsichtlich digital unterstützter Lehr- und Lernszenarien zu planen durchzuführen und zu evaluieren	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 346-8: 430)	Repräsentation Medieneinsatz	• Planung, Durchführung und Evaluation digital unterstützter Lehr- und Lernszenarien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 697-8: 750)	Repräsentation Aufbereitung	• können Informationen zielgruppenspezifisch erstellen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 881-8: 927)	Repräsentation Medieneinsatz	• setzen Lernplattformen für den Unterricht ein	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 961-8: 1075)	Repräsentation Medieneinsatz	• lernen digital unterstützte Unterrichtsszenarien kennen und können diese adaptieren und im Unterricht einsetzen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 1079-8: 1116)	Repräsentation Medieneinsatz	• setzen Smartphones im Unterricht ein	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (9: 349-9: 412)	Repräsentation Medieneinsatz	• Methodisch fundierter Einsatz digitaler, audiovisueller Medien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 476-9: 574)	Repräsentation Medieneinsatz	• Planung, Durchführung und Evaluation von digitalen Lehr- und Lernszenarien im eigenen Unterricht	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 576-9: 632)	Repräsentation Medieneinsatz	• Didaktische Konzepte digitaler Lehr- und Lernszenarien	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (3: 1229-3: 1430)	Repräsentation Medieneinsatz	Der Hochschullehrgang „Digital kompetente/r Lehrer/in“ bietet eine solide Basisausbildung für die Durchführung und Planung von digital gestützten Unterrichtssequenzen von der 1. bis zur 8. Schulstufe.	Ziele & Qualifikationen

C03-DKL-KRT (3: 1752-3: 1859)	Repräsentation Aufbereitung	• Fähigkeit zur Auswahl und zum Einsatz von Technologien zur Erstellung multimedialer Unterrichtsmaterialien	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 1862-3: 1947)	Repräsentation Aufbereitung	• Altersgerechte Vermittlung von grundlegenden, informatischen Denk- und Arbeitsweisen	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (3: 2070-3: 2302)	Repräsentation Medieneinsatz	Die Teilnehmer/innen dieses Hochschullehrgangs erwerben grundlegende Kenntnisse, Methoden und Fertigkeiten, die für einen pädagogisch orientierten Einsatz von Computer, Internet und digitalen Medien im Unterricht benötigt werden.	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (7: 1157-7: 1236)	Repräsentation Medieneinsatz	- Auswahl geeigneter digitaler Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2452-7: 2546)	Repräsentation Medieneinsatz	- wählen zielgerichtet geeignete digitale Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien aus	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (8: 1254-8: 1414)	Repräsentation Aufbereitung	- haben medienpädagogisch orientierte Kenntnisse zum Einsatz und zur Produktion von Fotos, Videos, Screencasts und Slideshows im und für den eigenen Unterricht	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (8: 1254-8: 1414)	Repräsentation Medieneinsatz	- haben medienpädagogisch orientierte Kenntnisse zum Einsatz und zur Produktion von Fotos, Videos, Screencasts und Slideshows im und für den eigenen Unterricht	
C04-MK-OÖ (3: 479-3: 731)	Repräsentation Medieneinsatz	Das Regierungsprogramm zur "Schule 4.0. - jetzt wirds digital" verweist in "Säule 2: Digital kompetente Pädagoginnen" darauf, dass Pädagoginnen und Pädagogen digitale Kompetenzen erlangen müssen, um digitale Medien im Unterricht einsetzen zu können.	
C04-MK-OÖ (4: 1344-4: 1675)	Repräsentation Medieneinsatz	Der HLG dient zur Förderung der digitalen Kompetenz (aufbauend auf den individuellen Ergebnissen der digi.checkP-Testung) und unterstützt den Einsatz von eLearning in der Praxis. Der HLG liefert das nötige Rüstzeug, um eLearning zielführend im Unterricht einsetzen zu können und die digitale Kompetenz entsprechend zu steigern	Ziele & Qualifikationen
C04-MK-OÖ (5: 207-5: 288)	Repräsentation Medieneinsatz	• Einsatz von digitalen Medien im Unterricht und bei der Unterrichtsvorbereitung	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 424-5: 462)	Repräsentation Medieneinsatz	• Einsatz sozialer Medien im Unterricht	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 642-5: 667)	Repräsentation Aufbereitung	• Digitale Lernumgebungen	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 994-5: 1069)	Repräsentation Medieneinsatz	- kritisch reflektierter Umgang mit digitalen Medien im Unterrichtseinsatz	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (5: 1359-5: 1439)	Repräsentation Medieneinsatz	- digitale Medien entsprechend zeitgemäßer Lerntheorien für den Unterricht nutzen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (5: 1782-5: 1832)	Repräsentation Aufbereitung	- Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 376-10: 449)	Repräsentation Medieneinsatz	- kritisch reflektierter Umgang mit digitalen Medien im Unterrichtseinsatz	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 653-10: 733)	Repräsentation Medieneinsatz	- digitale Medien entsprechend zeitgemäßer Lerntheorien für den Unterricht nutzen	Kompetenzen des HLG

C04-MK-OÖ (10: 1076-10: 1124)	Repräsentation Aufbereitung	- Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (3: 782-3: 919)	Repräsentation Medieneinsatz	• die Absolventinnen und Absolventen mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, um den Unterricht mit Hilfe digitaler Medien zu gestalten	Ziele & Qualifikationen
C05-DG-T (4: 962-4: 1092)	Repräsentation Aufbereitung	• lokale Applikationen und webbasierte Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung evaluieren und den Einsatz planen	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 1096-4: 1232)	Repräsentation Aufbereitung	• digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien so einsetzen, dass ein Mehrwert gegeben ist.	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 1234-4: 1342)	Repräsentation Aufbereitung	• Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, entwerfen und gestalten	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 1346-4: 1425)	Repräsentation Aufbereitung	• Themenfelder für bestimmte Zielgruppen digital für den Unterricht aufbereiten.	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 1715-4: 1775)	Repräsentation Medieneinsatz	• mobile digitale Endgeräte sinnvoll im Unterricht einsetzen.	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (8: 422-8: 478)	Repräsentation Medieneinsatz	• Didaktische Grundlagen bei der Nutzung digitaler Medien	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 621-8: 748)	Repräsentation Aufbereitung	• Erstellung und Einsatz digitaler Präsentationen, Anwendungen im Unterricht, Gestaltungsmöglichkeiten und didaktisches Design	
C05-DG-T (8: 621-8: 748)	Repräsentation Medieneinsatz	• Erstellung und Einsatz digitaler Präsentationen, Anwendungen im Unterricht, Gestaltungsmöglichkeiten und didaktisches Design	
C05-DG-T (8: 873-8: 971)	Repräsentation Medieneinsatz	• Digitale Werkzeuge und Online-Angebote für den Fachunterricht, Entwicklung von Einsatzszenarien	
C05-DG-T (8: 974-8: 1022)	Repräsentation Medieneinsatz	• Mediendidaktische Grundlagen zu Mobile Learning	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 1025-8: 1074)	Repräsentation Medieneinsatz	• Nutzung von mobilen Endgeräten für Lernszenarien	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 1077-8: 1125)	Repräsentation Medieneinsatz	• Vorstellung geeigneter Apps für den Unterricht	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 1127-8: 1200)	Repräsentation Aufbereitung	• Erstellung von digitalen Lernpfaden, Erprobung von Unterrichtsbeispielen	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 1203-8: 1263)	Repräsentation Medieneinsatz	• Nutzung der Potentiale von personalisierten Lernumgebungen	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 1629-8: 1721)	Repräsentation Medieneinsatz	• können Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (8: 1725-8: 1783)	Repräsentation Medieneinsatz	• können mobile Geräte nutzbringend im Unterricht verwenden	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (3: 1967-3: 2104)	Repräsentation Medieneinsatz	• die Absolventinnen und Absolventen mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, um den Unterricht mit Hilfe digitaler Medien zu gestalten	Ziele & Qualifikationen
C06-DG-VBG (4: 2198-4: 2328)	Repräsentation Aufbereitung	• lokale Applikationen und webbasierte Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung evaluieren und den Einsatz planen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (4: 2333-4: 2467)	Repräsentation Aufbereitung	• digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien so	Kompetenzen des HLG

		einsetzen, dass ein Mehrwert gegeben ist	
C06-DG-VBG (4: 2472-4: 2580)	Repräsentation Aufbereitung	• Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, entwerfen und gestalten	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (4: 2585-4: 2663)	Repräsentation Aufbereitung	• Themenfelder für bestimmte Zielgruppen digital für den Unterricht aufbereiten	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (4: 2957-4: 3016)	Repräsentation Medieneinsatz	• mobile digitale Endgeräte sinnvoll im Unterricht einsetzen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (7: 1117-7: 1191)	Repräsentation Medieneinsatz	• Didaktische Anwendung personalisierter Lernumgebungen und Lernplattformen	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1195-7: 1252)	Repräsentation Medieneinsatz	• Didaktische Grundlagen bei der Nutzung digitaler Medien	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1397-7: 1524)	Repräsentation Medieneinsatz	• Erstellung und Einsatz digitaler Präsentationen, Anwendungen im Unterricht, Gestaltungsmöglichkeiten und didaktisches Design	
C06-DG-VBG (7: 1397-7: 1524)	Repräsentation Aufbereitung	• Erstellung und Einsatz digitaler Präsentationen, Anwendungen im Unterricht, Gestaltungsmöglichkeiten und didaktisches Design	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1652-7: 1776)	Repräsentation Medieneinsatz	• Digitale Werkzeuge und Online-Angebote für die Organisation, den Fachunterricht und die Entwicklung von Einsatzszenarien	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1779-7: 1827)	Repräsentation Medieneinsatz	• Mediendidaktische Grundlagen zu Mobile Learning	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1881-7: 1930)	Repräsentation Medieneinsatz	• Vorstellung geeigneter Apps für den Unterricht	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 1932-7: 2005)	Repräsentation Aufbereitung	• Erstellung von digitalen Lernpfaden, Erprobung von Unterrichtsbeispielen	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 2009-7: 2070)	Repräsentation Medieneinsatz	• Nutzung der Potentiale von personalisierten Lernumgebungen	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (7: 2377-7: 2504)	Repräsentation Medieneinsatz	• können die beim Einsatz von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte reflektieren und berücksichtigen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (7: 2509-7: 2601)	Repräsentation Aufbereitung	• können Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (7: 2606-7: 2695)	Repräsentation Medieneinsatz	• Medien (Text, Grafik, Audio, Video) für den Unterricht produzieren und adäquat einsetzen	
C06-DG-VBG (7: 2606-7: 2695)	Repräsentation Aufbereitung	• Medien (Text, Grafik, Audio, Video) für den Unterricht produzieren und adäquat einsetzen	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (7: 2700-7: 2764)	Repräsentation Medieneinsatz	• können Learning Management Systeme für den Unterricht verwenden	Kompetenzen des HLG
C06-DG-VBG (8: 76-8: 142)	Repräsentation Medieneinsatz	• können Programmier- und Codinganwendungen im Unterricht einsetzen	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (4: 1257-4: 1386)	Erfahrung Förderung	Die Heterogenität in Lerngruppen und auch die individuellen Bedürfnisse erfordern eine am Individuum orientierte Lernförderung.	Ziele & Qualifikationen
C01-DK-BGL (4: 1388-4: 1588)	Erfahrung Methoden	Der Hochschullehrgang erweitert in dieser Hinsicht das Methodenrepertoire der Teilnehmer_innen und fördert die Sichtweise, jegliche Kompetenz der Schüler_innen als Ressource und Potential anzusehen.	Ziele & Qualifikationen

C01-DK-BGL (4: 1838-4: 1970)	Erfahrung Förderung	Sie haben Kenntnisse über Gruppenprozesse in Lernge- meinschaften und konzipieren Unterrichtssettings, die Entwicklung ermöglichen.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 2450-3: 2625)	Erfahrung Methoden	Sie verfügen über Grundlagen für spezialisierte Kenntnisse zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichts- szenarien hinsichtlich digitaler Lehr- und Lernszenarien	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (3: 2665-3: 2841)	Erfahrung Förderung	Die Heterogenität in Lerngruppen und auch die individuellen Bedürfnisse Einzelner aufgrund von besonderen Be- dürfnissen erfordern eine am Individuum orientierte Lernförderung.	
C02-DG-BGL (3: 2843-3: 3045)	Erfahrung Methoden	Der Hochschullehrgang erweitert in dieser Hinsicht das Methodenrepertoire der Teilnehmer_innen und fördert die Sichtweise, jegliche Kompetenz der Schü- ler_innen als Ressource und Potential anzusehen.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (4: 249-4: 370)	Erfahrung Förderung	Sie haben Kenntnisse über Gruppenprozesse in Lerngemeinschaften und konzipieren Lernräume, die Entwicklung ermöglichen.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (4: 501-4: 625)	Erfahrung Methoden	Die Auseinandersetzung sowohl mit pädagogischen als auch didaktisch-methodischen Aspekten ist Inhalt des Hochschullehrgangs.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (7: 1193-7: 1445)	Erfahrung Methoden	In diesem Modul erwerben die Teilnehmer_innen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, erste eigenständige didaktische und methodische Interventionen hinsichtlich digital unterstützter Lehr- und Lernszenarien zu planen durchzuführen und zu evaluieren.	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 346-8: 430)	Erfahrung Methoden	• Planung, Durchführung und Evaluation digital unterstützter Lehr- und Lernszenarien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (8: 754-8: 821)	Erfahrung	• verfügen über didaktisches Grundwissen, um Lernszenarien zu planen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (8: 1224-8: 1311)	Erfahrung	• können algorithmisches Denken darlegen und Lernszenarien für den Unterricht definieren	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (9: 349-9: 412)	Erfahrung Methoden	• Methodisch fundierter Einsatz digitaler, audiovisueller Medien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 476-9: 574)	Erfahrung Methoden	• Planung, Durchführung und Evaluation von digitalen Lehr- und Lernszenarien im eigenen Unterricht	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 576-9: 632)	Erfahrung Methoden	• Didaktische Konzepte digitaler Lehr- und Lernszenarien	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 634-9: 667)	Erfahrung Methoden	• Methodenvielfalt und –repertoire	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 1086-9: 1161)	Erfahrung Methoden	• Differenzierte Angebote für Schüler/innen zum Thema computational thinking	Inhalte des HLG
C02-DG-BGL (9: 1901-9: 2093)	Erfahrung Förderung	• verfügen über didaktisches Grundwissen und ein umfassendes Spektrum an Methoden, um für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen	Kompetenzen des HLG

		entwicklungsfördernde Lernsituationen zu gestalten	
C02-DG-BGL (9: 1901-9: 2093)	Erfahrung Methoden	• verfügen über didaktisches Grundwissen und ein umfassendes Spektrum an Methoden, um für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entwicklungsfördernde Lernsituationen zu gestalten	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (9: 2097-9: 2325)	Erfahrung Förderung	• verfügen über didaktisches Grundwissen und ein umfassendes Spektrum an Methoden, um für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entwicklungsfördernde Lernsituationen im Spannungsfeld digitaler Medien zu erstellen	Kompetenzen des HLG
C02-DG-BGL (9: 2097-9: 2325)	Erfahrung Methoden	• verfügen über didaktisches Grundwissen und ein umfassendes Spektrum an Methoden, um für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entwicklungsfördernde Lernsituationen im Spannungsfeld digitaler Medien zu erstellen	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (3: 667-3: 933)	Erfahrung Mitgestaltung	Es ist daher erforderlich, dass die Schüler/innen schon frühzeitig die Möglichkeit erhalten, digitale Medien aktiv und kritisch zu nutzen, damit sie in Zukunft mündig und selbstverantwortlich ihre von digitalen Technologien geprägte Lebenswelt mitgestalten können.	
C04-MK-OÖ (5: 466-5: 529)	Erfahrung Methoden	• Einsatz digitaler Medien bei selbstgesteuerten Lernprozessen	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 642-5: 667)	Erfahrung Methoden	• Digitale Lernumgebungen	Inhalte des HLG
C04-MK-OÖ (5: 1359-5: 1439)	Erfahrung Lerntheorie	- digitale Medien entsprechend zeitgemäßer Lerntheorien für den Unterricht nutzen	
C04-MK-OÖ (5: 1782-5: 1832)	Erfahrung Methoden	- Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 653-10: 733)	Erfahrung Lerntheorie	- digitale Medien entsprechend zeitgemäßer Lerntheorien für den Unterricht nutzen	
C04-MK-OÖ (10: 1076-10: 1124)	Erfahrung Methoden	- Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (4: 1234-4: 1343)	Erfahrung Förderung	• Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, entwerfen und gestalten.	Kompetenzen des HLG
C05-DG-T (8: 1025-8: 1074)	Erfahrung Methoden	• Nutzung von mobilen Endgeräten für Lernszenarien	Inhalte des HLG
C05-DG-T (8: 1203-8: 1262)	Erfahrung Methoden	• Nutzung der Potentiale von personalisierten Lernumgebungen	Inhalte des HLG
C06-DG-VBG (4: 2472-4: 2580)	Erfahrung Förderung	• Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, entwerfen und gestalten	Kompetenzen des HLG
C01-DK-BGL (4: 1612-4: 1836)	Beziehung Beratung	Die Teilnehmer_innen gestalten wertschätzende und resonante Beziehungen zu Lernenden. Sie verfügen über empathische, lösungsfokussierte Beratungskompetenz, die für die Arbeit mit Lernenden und ihrer Umwelt wesentlich ist.	Ziele & Qualifikationen

C02-DG-BGL (4: 23-4: 247)	Beziehung Beratung	Die Teilnehmer_innen gestalten wertschätzende und resonante Beziehungen zu Lernenden. Sie verfügen über empathische, lösungsfokussierte Beratungskompetenz, die für die Arbeit mit Lernenden und ihrer Umwelt wesentlich ist.	Ziele & Qualifikationen
C02-DG-BGL (9: 2329-9: 2510)	Beziehung Hilfestellung	• können die den Lernenden in der Schule dargebotenen Lern- und Lösungswege bei Programmierungen erkennen und nachvollziehen und somit Hilfestellung in Übungs- und Lernphasen geben	Kompetenzen des HLG
C03-DKL-KRT (3: 2896-3: 2986)	Beziehung Hilfestellung	• im Erkennen von Safer-Internet-Problemfällen und im Coachen von betroffenen Schüler/innen	Ziele & Qualifikationen
C03-DKL-KRT (7: 1076-7: 1153)	Beziehung Hilfestellung	- Safer Internet-Problemfälle erkennen und Schüler/innen begleiten und coachen	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 1157-7: 1236)	Beziehung	- Auswahl geeigneter digitaler Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien	Inhalte des HLG
C03-DKL-KRT (7: 2452-7: 2546)	Beziehung	- wählen zielgerichtet geeignete digitale Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien aus	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (5: 1443-5: 1521)	Beziehung Hilfestellung	- Safer Internet-Problemfälle erkennen und SchülerInnen begleiten und coachen	Kompetenzen des HLG
C04-MK-OÖ (10: 737-10: 813)	Beziehung Hilfestellung	- Safer Internet-Problemfälle erkennen und SchülerInnen begleiten und coachen	Kompetenzen des HLG

phburgenland
Pädagogische Hochschule Burgenland

Curriculum für den

Hochschullehrgang

DigikompP

(6 ECTS-AP*)

Datum des Beschlusses der Curricularkommission: 29.5.2019

Datum des Beschlusses durch das Hochschulkollegium: 14.6.2019

Datum der Genehmigung durch das Rektorat: 17.6.2019

* ECTS-Anrechnungspunkte

Inhalt

1 Allgemeiner Teil ... 3
1.1 Qualifikationsprofil ... 3
1.2 Erwartete Kompetenzen ... 3

2 Allgemeine Bestimmungen ... 5
2.1 Zulassungsvoraussetzungen ... 5
2.2 Umfang und Dauer des Hochschullehrgangs ... 5
2.3 Abschluss des Hochschullehrgangs ... 5
2.4 Beschreibung des Lehrveranstaltungstyps ... 6

3 Modulübersicht ... 6

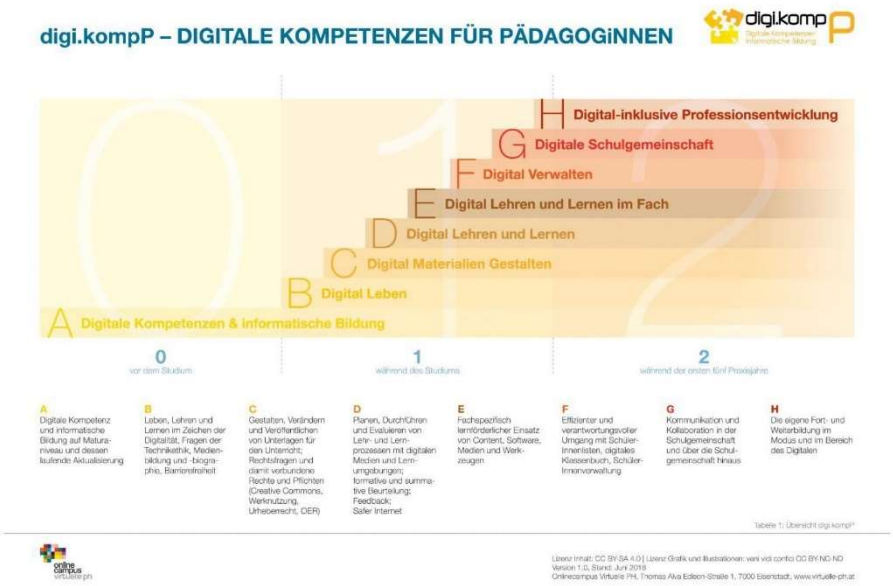
4 Modulbeschreibung ... 7

5 Prüfungsordnung ... 11
5.1 Geltungsbereich ... 11
5.2 Abschluss des Hochschullehrganges ... 11
5.3 Rechtsschutz und Nichtigerklärung von Prüfungen ... 11
5.4 Inkrafttreten ... 11

1 Allgemeiner Teil

1.1 Qualifikationsprofil

Der Hochschullehrgang „DigikompP“ an der Pädagogischen Hochschule Burgenland vermittelt digitale Kompetenzen für Pädagog_innen auf Basis des Kompetenzrasters digi.kompP (https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/).



Kompetenzraster für Pädagog_innen (Onlinecampus Virtuelle PH, CC BY-NC-ND veni vidi confici)

Die Teilnehmer_innen erwerben die Kompetenz, digitale Medien in unterschiedlichen Facetten ihres Arbeitsfeldes professionell einzusetzen. Ein weiteres Ziel des Hochschullehrgangs ist auch die Vermittlung von Kompetenzen hinsichtlich eines kritisch-reflektierten Umgangs und Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule.

Die Lehrveranstaltungen werden geblockt abgehalten. Zwischen den Blockveranstaltungen finden Online-Lernphasen statt.

1.2 Erwartete Kompetenzen

Die Teilnehmer_innen werden befähigt, die Inhalte des Hochschullehrgangs und die erworbenen Kompetenzen im Berufsfeld umzusetzen.

Der Hochschullehrgang zielt darauf ab,

- die Teilnehmer_innen zum Einsatz digitaler Medien in allen Aspekten des Berufsfeldes zu befähigen,
- die Teilnehmer_innen zu einer kritisch-reflexiven Betrachtung des eigenen Handelns in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien zu befähigen,
- die Kompetenz der Teilnehmer_innen in Fragen der digital unterstützten Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation zu stärken und
- die individuelle Professionsentwicklung digital unterstützt eigenständig zu verfolgen.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Durch theoretischen Input wird Wissen vermittelt, das in pädagogischen Reflexionen und praktischen Anwendungen umgesetzt und vertieft wird.

Fachliche und didaktische Kompetenz

Die Absolvent_innen des Hochschullehrgangs „DigikompP" an der Pädagogischen Hochschule Burgenland verfügen über grundlegende Kompetenzen, um digitale Medien in unterschiedlichen Aspekten ihrer Arbeitsbereiche kritisch-reflektiert und zielgerichtet einzubinden. Sie verfügen über die Fähigkeit, Materialien digital zu gestalten, digital-unterstützten Unterricht zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und Vorteile der Digitalisierung für Verwaltungsaufgaben zu nutzen.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Die Heterogenität in Lerngruppen und auch die individuellen Bedürfnisse erfordern eine am Individuum orientierte Lernförderung. Der Hochschullehrgang erweitert in dieser Hinsicht das Methodenrepertoire der Teilnehmer_innen und fördert die Sichtweise, jegliche Kompetenz der Schüler_innen als Ressource und Potential anzusehen.

Soziale Kompetenz

Die Teilnehmer_innen gestalten wertschätzende und resonante Beziehungen zu Lernenden. Sie verfügen über empathische, lösungsfokussierte Beratungskompetenz, die für die Arbeit mit Lernenden und ihrer Umwelt wesentlich ist. Sie haben Kenntnisse über Gruppenprozesse in Lerngemeinschaften und konzipieren Unterrichtssettings, die Entwicklung ermöglichen.

Professionsverständnis

Die Auseinandersetzung sowohl mit pädagogischen als auch didaktisch-methodischen Aspekten sind Inhalt des Hochschullehrgangs. Teilnehmer_innen am Hochschullehrgang „DigikompP" erlan-

gen durch die vertiefende Auseinandersetzung mit digitalen Medien ein erweitertes Professionsverständnis für ihren Unterricht und Administrationsaufgaben, sowie eine Haltung und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

1.3 Vergleich des Curriculums mit Curricula gleichartiger Studienangebote der anderen Pädagogischen Hochschulen

Das Curriculum des Hochschullehrgangs DigikompP der Pädagogischen Hochschule Burgenland wurde von Repräsentanten des Fachdidaktikzentrums Digital Lehren und Lernen der Pädagogischen Hochschule Burgenland, Vertreter_innen des Bildungsnetzwerks Burgenland und der Bildungsdirektion entwickelt. Der Aufbau des Curriculums orientiert sich am Kompetenzraster „DigikompP“[†] und adressiert im Dienst stehende Pädagog_innen, die noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um digital inkludierten Unterricht zu gestalten.

Vergleichbare Curricula:

- Lernen 4.0 Digital kompetent in der Primarstufe der KPH Wien/Krems
- Lernen 4.0 Digital kompetent in der Sekundarstufe I der KPH Wien/Krems
- Digital kompetente/r Lehrer/in der PH Kärnten

2 Allgemeine Bestimmungen

2.1 Zulassungsvoraussetzungen

Ergänzend zu den Bestimmungen des §52 f HG werden folgende Zulassungsvoraussetzungen festgelegt: Anmeldungen sind im Dienstweg einzureichen.

Für den Fall, dass aus Platzgründen nicht alle Zulassungsbewerber_innen zum Hochschullehrgang zugelassen werden können, entscheidet die ausführende Organisationseinheit (Leitung des Hochschullehrganges) über die Reihung.

2.2 Umfang und Dauer des Hochschullehrgangs

Der Hochschullehrgang „DigikompP“ umfasst 6 ECTS-AP und ist auf eine Dauer von 2 Semestern angelegt.

2.3 Abschluss des Hochschullehrgangs

Nach Abschluss des Hochschullehrgangs ist den Teilnehmer_innen ein Lehrgangszeugnis auszustellen.

[†] https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf

2.4 Beschreibung des Lehrveranstaltungstyps

Seminare (SE) dienen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden eines Faches oder Teilbereichen eines Faches in der gemeinsamen erfahrungs- und anwendungsorientierten Erarbeitung. Die Lehrenden wählen Inhalte/Themen aus, deren Bearbeitung mittleres Komplexitätsniveau erfordern. Zielsetzung ist der Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur Erfassung und Lösung von fachlichen, fachdidaktischen und praxis- bzw. berufsfeldbezogenen Aufgabenstellungen. Lernformen, die zur Anwendung kommen, umfassen z.B. Literatur- oder andere Formen fachspezifischer Recherchen, Entwicklung eigener Fragestellungen, sach- und mediengerechte Darstellung der Ergebnisse – inklusive kritischer Reflexion und Diskussion. Die Arbeit an Themen kann sowohl in eigenständiger Arbeit als auch im Team oder in Projekten erfolgen. Seminare können virtuell angeboten werden, wenn die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten durch geeignete Angebote (elektronische Plattformen, Chats, E-Mail etc.) gewährleistet sind.

2.5 Ansprechpersonen an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Prof. Thomas Leitgeb, BEd MA (thomas.leitgeb@ph-burgenland.at)
Prof. Stefan Meller, BEd MA (stefan.meller@ph-burgenland.at)
Prof. DI Adolf Selinger, MA (adolf.selinger@ph-burgenland.at)

3 Modulübersicht

Hochschullehrgang DigikompP						
Abkürzung	Modultitel	Modulart (Pflicht-/ Wahlmodul)	FW/FD/ PPS/BWG	SWStd.	ECTS-AP	Sem.
DigiPM	Leben, Lehren und Lernen im Zeichen der Digitalität	PM	FW/FD	6	6	1,2
Gesamt				**6**	**6**	**2**

4 Modulbeschreibung

	LN	LV-Typ	Semester	Studienfachbereich	SWStd (zu 15 UE mit je 45 Min.)	Anzahl UE	Präsenzstudienanteil (Echt Stunden zu 60 Min.)	Selbststudienanteil	ECTS -AP
DigiPM – Leben, Lehren und Lernen im Zeichen der Digitalität									
DigiPM A: Digitale Kompetenzen & informatische Bildung	pi	SE	1	FW	1	15	11,25	13,75	1
DigiPM B: Digital leben	pi	SE	1	FW	0,5	7,5	5,625	6,875	0,5
DigiPM C: Digital Materialien gestalten	pi	SE	1	FD	1	15	11,25	13,75	1
DigiPM D: Digital lehren und lernen	pi	SE	1	FD	1	15	11,25	13,75	1
DigiPM E: Digital lehren und lernen im Fach	pi	SE	2	FD	1	15	11,25	13,75	1
DigiPM F: Digital verwalten	pi	SE	2	FW	0,5	7,5	5,625	6,875	0,5
DigiPM G: Digitale Schulgemeinschaft	pi	SE	2	FW	0,5	7,5	5,625	6,875	0,5
DigiPM H: Digital-inklusive Professionsentwicklung	pi	SE	2	FW	0,5	7,5	5,625	6,875	0,5
DigiPM - Gesamt					**6**	**90**	**67,5**	**82,5**	**6**
Hochschullehrgang „DigikompP“ gesamt					**6**	**90**	**67,5**	**82,5**	**6**

Kurzzeichen/Modulbezeichnung:
DigiPM - Leben, Lehren und Lernen im Zeichen der Digitalität

Modul-niveau	SWStd	ECTS-AP	Modulart	Semester	Voraussetzung	Sprache	Institution/en
-	6	6	PM	1/2	-	Deutsch	PHB

Inhalte:

In diesem Modul erwerben die Teilnehmer_innen Kompetenzen in folgenden Bereichen:

DigiPM A: Digitale Kompetenzen & informatische Bildung

- Technische Grundlagen und Funktionsweisen von im Unterricht verwendeter Hardware (z.B. Beamer, Drucker, PC, Mobile Devices, Schnittstellen...)
- Peripheriegeräte unterscheiden, anschließen und einfache technische Probleme lösen (z.B. Geräteverbindungen überprüfen, Papierstau und Tonermangel beheben)
- Hardware-Komponenten und Schnittstellen unterscheiden und deren Funktionen erklären
- Dateien verwalten, suchen, löschen, wiederherstellen, komprimieren, die wichtigsten Dateitypen unterscheiden und mit Dateigrößen rechnen, Dateieigenschaften verändern (Schreibschutz usw.) und Dateitypen mit Anwendungen verknüpfen
- Hard- und Software-Problemlösungskompetenz
- Geschichte der Informatik
- Betriebssysteme und Standardanwendungen
    - Daten lokal, auf vorhandenen Netzlaufwerken und in der Cloud sinnvoll organisieren
    - Betriebssysteme: einfache Einstellungen in der Betriebssystemumgebung vornehmen (Lautstärke, Kennwort, Drucker, Datum/Zeit usw.),
    - Browser (Favoriten verwalten, Browserverlauf, Cookies, ...)
    - Officeanwendungen

DigiPM B: Digital leben

- Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft
- Aktuelle Entwicklungen
- Barrierefreiheit
- Datensicherheit
    - sichere Passwörter wählen
    - sicherer Umgang mit Daten
- Daten kopieren, sichern, schützen und aktualisieren
- lizenzrechtliche Bestimmungen von Software unterscheiden
- sich in sozialen Netzwerken sicher bewegen
- Safer Internet

DigiPM C: Digital Materialien gestalten

- Datenschutz
- Urheberrecht
- Creative Commons-Lizenz
- Kollaboration
- anspruchsvolle Visualisierungen erstellen (z.B. Präsentationen, Animationen, Multimedia-Effekte, Folienmaster, Exportformate)
- Tabellenkalkulation - Dateneingabe, Formatierungen, Drucken, einfache Berechnungen und Formeln sowie einfache Diagramme
- Interaktive Übungen (z.B. Learning Apps, eBücher)
- Texte schreiben, korrigieren, formatieren und speichern (z.B. Zeichen- und Absatzformatierungen, Nummerierung und Aufzählung, Spalten- und Seitenumbrüche)
- Druckoptionen festlegen
- Tabellen erstellen
- Bilder und grafische Elemente einfügen und platzieren (web- und drucktaugliche Formate)

8

DigiPM D: Digital lehren und lernen

- Internetrecherche
- Suche, Auswahl und Organisation von Informationen
- Auswahl und Einsatz digitaler Medien
- Planung, Durchführung und Evaluation medienpädagogischer Unterrichtskonzepte

DigiPM E: Digital lehren und lernen im Fach

- Fachspezifische Auswahl unterschiedlicher Applikationen
- Digital unterstützte fachspezifische Lehr-/Lernszenarien
- Planung, Durchführung und Evaluation mediendidaktischer Unterrichtskonzepte
- Digital unterstützte transparente Umsetzung der Leistungsbeurteilungsverordnung

DigiPM F: Digital verwalten

- Digitales Klassenbuch
- Lernplattformen (Skooly, LMS)
- Digital unterstützte Selbstorganisation

DigiPM G: Digitale Schulgemeinschaft

- Online-Kommunikation
- Terminverwaltung
- Digitale Unterstützung für kollaboratives Arbeiten

DigiPM H: Digital-inklusive Professionsentwicklung

- Fort- und Weiterbildungsangebote analysieren
- Persönliche Weiterbildung in der digital-inklusiven Professionsentwicklung
- Führen eines Online-Portfolios

Kompetenzen:

Die Absolvent_innen können

- Betriebssysteme und Standardanwendungen im schulischen Bereich auswählen, nutzen und warten.
- grundlegende Hard- und Softwareprobleme lösen.
- die Bedeutung von Informatik in der Gesellschaft erkennen und aktuelle Entwicklungen für ihr pädagogisches Tun nutzen.
- rechtliche Aspekte der Datensicherheit und des Datenschutzes erkennen und im schulischen Handlungsfeld anwenden.
- sich in sozialen Netzwerken sicher bewegen.
- geeignete Programme für unterschiedliche Unterrichtszwecke und -sequenzen auswählen und nutzen
- Informationen gezielt suchen, auswählen, organisieren und darstellen.
- medienpädagogische Unterrichtskonzepte digital unterstützt planen, durchführen und evaluieren.
- Digital unterstützte Lehr-/Lernszenarien fachspezifisch planen, durchführen und evaluieren.
- für das Fach geeignete digital unterstützte mediendidaktische Unterrichtskonzepte umsetzen.
- digitale Technologien zur Bewältigung von Verwaltungsaufgaben nutzen.
- geeignete digitale Werkzeuge für die Kommunikation, Kollaboration und Dokumentation in der Schulgemeinschaft nutzen.
- Fort- und Weiterbildungsangebote in ihrer digitalen Professionsentwicklung analysieren und relevante Angebote wahrnehmen.
- Arbeitsprozesse in einem Online-Portfolio abbilden.

Lehr- und Lernformen:

Präsenzveranstaltungen mit E-Learning und individuellen Lernphasen.

Abkürzung	LV/Name:	LN	LV-Typ	F/FD/SP PPS/BWG	TZ	Voraus-setzung	SWStd	ECTS-AP	SE
DigiPM A	Digitale Kompetenzen & informatische Bildung	pi	SE	FW	20		1	1	1
DigiPM B	Digital leben	pi	SE	FW	20	-	0,5	0,5	1
DigiPM C	Digital Materialien gestalten	pi	SE	FD	20	-	1	1	1
DigiPM D	Digital lehren und lernen	pi	SE	FD	20	-	1	1	1
DigiPM E	Digital lehren und lernen im Fach	pi	SE	FD	20	-	1	1	2
DigiPM F	Digital verwalten	pi	SE	FW	20	-	0,5	0,5	2
DigiPM G	Digitale Schulgemeinschaft	pi	SE	FW	20	-	0,5	0,5	2
DigiPM H	Digital-inklusive Professionsentwicklung	pi	SE	FW	20	-	0,5	0,5	2

10

5 Prüfungsordnung

5.1 Geltungsbereich

Es gelten die studienrechtlichen Bestimmungen der aktuell gültigen Fassung der Satzung der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Darüber hinaus gelten für diesen Hochschullehrgang folgende generelle Beurteilungskriterien:

Der positive Erfolg von Prüfungen oder anderen Leistungsnachweisen und wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Arbeiten ist mit „Sehr gut" (1), „Gut" (2), „Befriedigend" (3), „Genügend" (4), der negative Erfolg mit „Nicht genügend" (5) zu beurteilen. Zwischenbeurteilungen sind nicht zulässig. Bei Heranziehung der fünfstufigen Notenskala für die Beurteilung von Leistungsnachweisen gelten in der Regel folgende Leistungszuordnungen:

a. Mit „Sehr gut" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und eigenständige adäquate Lösungen präsentiert werden.

b. Mit „Gut" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und zumindest eigenständige Lösungsansätze angeboten werden.

c. Mit „Befriedigend" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt werden.

d. Mit „Genügend" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt werden.

e. Mit „Nicht genügend" sind Leistungen zu beurteilen, welche die Erfordernisse für eine Beurteilung mit „Genügend" nicht erfüllen.

5.2 Abschluss des Hochschullehrganges

Der Hochschullehrgang gilt als erfolgreich absolviert, wenn alle Module positiv abgeschlossen wurden.

5.3 Rechtsschutz und Nichtigerklärung von Prüfungen

a. Betreffend den Rechtsschutz bei Prüfungen gilt § 44 HG 2005 idgF.
b. Betreffend die Nichtigerklärung von Beurteilungen gilt § 45 HG 2005 idgF.

5.4 Inkrafttreten

Das Curriculum tritt mit 01.10.2019 in Kraft.

phburgenland
Pädagogische Hochschule Burgenland

Curriculum für den

Hochschullehrgang
Digitale Grundbildung für den Unterricht

(12 ECTS-AP[1])

Datum des Beschlusses der Curricularkommission: 29.5.2019

Datum des Beschlusses durch das Hochschulkollegium: 14.6.2019

Datum der Genehmigung durch das Rektorat: 17.6.2019

[1] ECTS-Anrechnungspunkte

Inhalt

1 Allgemeiner Teil 3
1.1 Qualifikationsprofil 3
1.2 Erwartete Kompetenzen 3
1.3 Vergleich des Curriculums mit Curricula gleichartiger Studienangebote der anderen Pädagogischen Hochschulen 4
2 Allgemeine Bestimmungen 4
2.1 Zulassungsvoraussetzungen 4
2.2 Umfang und Dauer des Hochschullehrgangs 4
2.3 Abschluss des Hochschullehrgangs 5
2.4 Beschreibung des Lehrveranstaltungstyps 5
2.5 Ansprechpersonen an der Pädagogischen Hochschule Burgenland 5
3 Modulübersicht 6
4 Modulbeschreibungen 7
5 Prüfungsordnung 11
5.1 Geltungsbereich 11
5.2 Schriftliche Abschlussarbeit (Projektarbeit) inklusive Präsentation 11
5.3 Abschluss des Hochschullehrganges 12
5.4 Rechtsschutz und Nichtigerklärung von Prüfungen 12
5.5 Inkrafttreten 12

1 Allgemeiner Teil

1.1 Qualifikationsprofil

Im Hochschullehrgang *Digitale Grundbildung* an der Pädagogischen Hochschule Burgenland stehen die Planung, Durchführung und Reflexion digitaler Unterrichtsszenarien im Mittelpunkt. Mit besonderem Blick auf die kompetente Durchführung digitaler Lehr- und Lernszenarien sollen die Teilnehmer_innen sowohl auf das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung als auch auf den inkludierten Einsatz in allen Unterrichtsfächern an burgenländischen Pflichtschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) vorbereitet werden.
Die Teilnehmer_innen bauen ausgehend von den Kompetenzbereichen des Lehrplans Digitale Grundbildung Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien auf und erlangen vertiefte Fertigkeiten im Umgang mit jener Hard- und Software, die es ihnen ermöglicht, zeitgemäße digitale Lehr- und Lernszenarien in der Schule einzusetzen.
Die Lehrveranstaltungen werden geblockt abgehalten. Zwischen den Blockveranstaltungen wird der Praxistransfer mit Seamless Learning, optionalen Kleingruppentreffen und Lernvideos unterstützt. Die Methoden der Mikrodidaktik im Klassenzimmer werden mit einem höheren Komplexitätsgrad auch in den Lehrveranstaltungen eingesetzt, um den Pädagog_innen die Möglichkeit zu geben, Emotionen in der Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten zu erleben und auf Fehler der Schüler_innen im Unterricht antizipativ eingehen zu können.

1.2 Erwartete Kompetenzen

Die Teilnehmer_innen werden befähigt, die Inhalte des Hochschullehrgangs und die erworbenen Kompetenzen im Berufsfeld umzusetzen.

Die Teilnehmer_innen

- planen digital-inkludierten Unterricht,
- führen digital-inkludierten Unterricht durch
- evaluieren diesen,
- können das eigene Tun reflexiv betrachten und
- setzen digital inkludierte Lehr- und Lernszenarien im Regelunterricht und im Unterrichtsfach Digitale Grundbildung um.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Durch theoretischen Input wird Wissen vermittelt, das in pädagogischen Reflexionen und praktischen Anwendungen umgesetzt und vertieft wird.

Fachliche und didaktische Kompetenz

Die Absolvent_innen des Hochschullehrgangs *Digitale Grundbildung* an der Pädagogischen Hochschule Burgenland verfügen über grundlegende technische Qualifikationen im Umgang mit Digitalität. Sie verfügen über die Fähigkeit zu einer differenzierten Reflexion über die gesellschaftliche Entwicklung hinsichtlich digitaler Medien. Sie verfügen über Grundlagen für spezialisierte Kenntnisse zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsszenarien hinsichtlich digitaler Lehr- und Lernszenarien.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Die Heterogenität in Lerngruppen und auch die individuellen Bedürfnisse Einzelner aufgrund von besonderen Bedürfnissen erfordern eine am Individuum orientierte Lernförderung. Der Hochschullehrgang erweitert in dieser Hinsicht das Methodenrepertoire der Teilnehmer_innen und fördert die Sichtweise, jegliche Kompetenz der Schüler_innen als Ressource und Potential anzusehen.

Soziale Kompetenz

Die Teilnehmer_innen gestalten wertschätzende und resonante Beziehungen zu Lernenden. Sie verfügen über empathische, lösungsfokussierte Beratungskompetenz, die für die Arbeit mit Lernenden und ihrer Umwelt wesentlich ist. Sie haben Kenntnisse über Gruppenprozesse in Lerngemeinschaften und konzipieren Lernräume, die Entwicklung ermöglichen. Der Hochschullehrgang thematisiert sozial-emotionale Aspekte in theoretischer und praktischer Hinsicht.

Professionsverständnis

Die Auseinandersetzung sowohl mit pädagogischen als auch didaktisch-methodischen Aspekten ist Inhalt des Hochschullehrgangs. Teilnehmer_innen am Hochschullehrgang Digitale Grundbildung werden beim Reflexionsprozess über ihr Rollenverständnis und ihre Persönlichkeitsentwicklung im Hochschullehrgang begleitet.

1.3 Vergleich des Curriculums mit Curricula gleichartiger Studienangebote der anderen Pädagogischen Hochschulen

Das Curriculum des Hochschullehrgangs Digitale Grundbildung der Pädagogischen Hochschule Burgenland wurde von Repräsentanten des Fachdidaktikzentrums Digital Lehren und Lernen der Pädagogischen Hochschule Burgenland, Vertreterinnen und Vertretern des Bildungsnetzwerks Burgenland und der Bildungsdirektion entwickelt. Der Aufbau des Curriculums orientiert sich am Lehrplan Digitale Grundbildung und adressiert im Dienst stehende Pädagog_innen , die noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um digital inkludierten Unterricht zu gestalten.

Vergleichbare Curricula:

- InformatiklehrerIn für die Sekundarstufe I der PH Steiermark
- Digital kompetente/r Lehrer/in der PH Kärnten
- Digitale Grundbildung – Schule 4.0 der PH Tirol
- Lernen 4.0 Digital kompetent in der Sekundarstufe I der PH Wien/Krems
- Digitale Grundbildung an der PH Salzburg

2 Allgemeine Bestimmungen

2.1 Zulassungsvoraussetzungen

Ergänzend zu den Bestimmungen des §52f HG werden folgende Zulassungsvoraussetzungen festgelegt:

- Anmeldungen sind im Dienstweg einzureichen.
- Abgeschlossener HLG "DigikompP" (6 ECTS) oder nachweisliche Erreichung eines Ergebnisses von mindestens 75% auf allen Kompetenzniveaus in der "DigicheckP"-Selbstevaluation.

Für den Fall, dass aus Platzgründen nicht alle Zulassungsbewerberinnen bzw. Zulassungsbewerber zum Hochschullehrgang zugelassen werden können, entscheidet das Rektorat über die Reihung.

2.2 Umfang und Dauer des Hochschullehrgangs

Der Hochschullehrgang „Digitale Grundbildung" umfasst 12 ECTS-AP und ist auf eine Dauer von 3 Semestern angelegt. Die Höchststudiendauer beträgt nach §39 Abs. 6 HG fünf Semester.

2.3 Abschluss des Hochschullehrgangs

Nach Abschluss des Hochschullehrgangs ist den Teilnehmer_innen ein Lehrgangszeugnis auszustellen.

2.4 Beschreibung des Lehrveranstaltungstyps

Seminare (SE) dienen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden eines Faches oder Teilbereichen eines Faches in der gemeinsamen erfahrungs- und anwendungsorientierten Erarbeitung. Die Lehrenden wählen Inhalte/Themen aus, deren Bearbeitung mittleres Komplexitätsniveau erfordern. Zielsetzung ist der Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur Erfassung und Lösung von fachlichen, fachdidaktischen und praxis- bzw. berufsfeldbezogenen Aufgabenstellungen. Lernformen, die zur Anwendung kommen, umfassen z.B. Literatur- oder andere Formen fachspezifischer Recherchen, Entwicklung eigener Fragestellungen, sach- und mediengerechte Darstellung der Ergebnisse – inklusive kritischer Reflexion und Diskussion. Die Arbeit an Themen kann sowohl in eigenständiger Arbeit als auch im Team oder in Projekten erfolgen. Seminare können virtuell angeboten werden, wenn die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten durch geeignete Angebote (elektronische Plattformen, Chats, E-Mail etc.) gewährleistet sind.

2.5 Ansprechpersonen an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Prof. Thomas Leitgeb, BEd MA (thomas.leitgeb@ph-burgenland.at)
Prof. Stefan Meller, BEd MA (stefan.meller@ph-burgenland.at)
Prof. DI Adolf Selinger, MA (adolf.selinger@ph-burgenland.at)

3 Modulübersicht

Hochschullehrgang Digitale Grundbildung						
Abkürzung	Modultitel	Modulart (Pflicht-/Wahlmodul)	FW/FD/ PPS/BWG	SWStd.	ECTS-AP	Sem.
DigiGBM1	Digitale Kompetenz und informatische Bildung	PM	FW/FD	6	6	1/2
DigiGBM2	Mein Unterricht wird/ist digital	PM	FW/FD	6	6	2/3
Gesamt				12	12	3

4 Modulbeschreibungen

	LN	LV-Typ	Semester	Studienfachbereich	SWStd (zu 15 UE mit je 45 Min.)	Anzahl UE	Präsenzstudienanteil (Echt Stunden zu 60 Min.)	Selbststudienanteil	ECTS -AP
DigiGM1 – Digitale Kompetenz und informatische Bildung									
DigiGBM1.1 - Informations-, Daten und Medienkompetenz 1	pi	SE	1	FW/ FD	2	30	22,5	27,5	2
DigiGBM1.1 - Gesellschaftliche und rechtliche Aspekte 1	pi	SE	1	FW/ FD	2	30	22,5	27,5	2
DigiGBM1.1 - Mediengestaltung und computational thinking 1	pi	SE	2	FW/ FD	2	30	22,5	27,5	2
DigiGM1 – Gesamt					6	90	67,5	82,5	6
DigiGBM2 – Mein Unterricht wird/ist digital									
DigiGBM2.1 Informations-, Daten und Medienkompetenz 2	pi	SE	2	FW/ FD	2	30	22,5	27,5	2
DigiGBM2.2 - Mediengestaltung und computational thinking 2	pi	SE	3	FW/ FD	2	30	22,5	27,5	2
DigiGBM2.3 - Projektarbeit	pi	SE	3	FW/ FD	2	30	22,5	27,5	2
DigiGM2 – Gesamt					6	90	67,5	82,5	6
Hochschullehrgang „Digitale Grundbildung" gesamt					12	180	135	165	12

Kurzzeichen/Modulbezeichnung:

Modul 1: Digitale Kompetenz und informatische Bildung

Modul-niveau	SWStd	ECTS-AP	Modulart	Semester	Vorausset-zung	Sprache	Institution/en
-	6	6	PM	1/2	-	Deutsch	PHB

Inhalte:

In diesem Modul erwerben die Teilnehmer_innen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, erste eigenständige didaktische und methodische Interventionen hinsichtlich digital unterstützter Lehr- und Lernszenarien zu planen durchzuführen und zu evaluieren.

- Verantwortungsbewusste Nutzung digitaler Medien
- Digitalisierung im Alltag
- Chancen und Grenzen der Digitalisierung
- Kritisches Hinterfragen digitaler Medien im Kontext Gesellschaft, Schule und Recht
- Sicherer Umgang mit der Technologie – Risiken und Gefahren im Internet
- Medienerziehung als Teil der Sozialisation in Familie und Schule
- Zielgerichtete und selbstständige Suche nach Informationen, Daten und digitalen Inhalten
- Vergleichen und Bewerten von Informationen
- Zielgerichtete Speicherung von Informationen und Daten in einer eigenen Struktur

- Aufgaben eines Betriebssystems
- Nutzung der notwendigen Funktionen eines Betriebssystems
- Bestandteile und Funktionsweise eines Computers und eines Netzwerks
- Bewertung und Einsatz technischer Lösungen
- Reflexion der eigenen Mediennutzung
- Geschichtliche Entwicklung der Informatik
- **Technische Grundlagen** aktueller Technologien
- Planung, Durchführung und Evaluation digital unterstützter Lehr- und Lernszenarien
- Rechte und Pflichten im Umgang mit Informationen
- Einführung in die Welt der Algorithmen
- Bedeutung von Medien zur Informationsdarstellung
- Gesundheit und Wohlbefinden

Kompetenzen:

Die Absolvent_innen

- können Daten verwalten und strukturiert ablegen.
- **können Informationen zielgruppenspezifisch erstellen.**
- **verfügen über didaktisches Grundwissen, um Lernszenarien zu planen.**
- können digitale Medien verantwortungsbewusst nutzen.
- setzen Lernplattformen für den Unterricht ein.
- können Medien produzieren.
- lernen digital unterstützte Unterrichtsszenarien kennen und können diese adaptieren und im Unterricht einsetzen.
- setzen Smartphones im Unterricht ein.
- erkennen Risiken und Gefahren im Internet.
- können mit unterschiedlichen Betriebssystemen umgehen.
- können algorithmisches Denken darlegen und Lernszenarien für den Unterricht definieren.
- reflektieren die eigene Mediennutzung.

Lehr- und Lernformen:

Präsenzveranstaltungen (Übungen und seminaristisches interaktives Arbeiten) mit E-Learning/Selbstlernen und gruppenbasiertes Onlinelernen.

Lehrveranstaltungen

Abkürzung	LV/Name:	LN	LV-Typ	F/FD/SP PPS/BWG	TZ	Voraus-setzung	SWStd	ECTS-AP	SE
DigiGBM1.1	Informations-, Daten und Medienkompetenz 1	pi	SE	FW/FD	20	-	2	2	1
DigiGBM1.2	Gesellschaftliche und rechtliche Aspekte 1	pi	SE	FW/FD	20	-	2	2	1
DigiGBM1.3	Mediengestaltung und computational thinking 1	pi	SE	FW/FD	20	-	2	2	2

Kurzzeichen/Modulbezeichnung:

Modul 2: DigiGBM2 – Mein Unterricht wird/ist digital

Modul-niveau	SWStd	ECTS-AP	Modulart	Semester	Voraussetzung	Sprache	Institution/en
-	6	6	PM	2/3	-	Deutsch	PHB

Inhalte:

- Grundbegriffe und Techniken der Programmierung
- Schrittweise Nachvollziehbarkeit der Abläufe einer Programmierung
- Methodisch fundierter Einsatz digitaler, audiovisueller Medien
- Gestaltungsmöglichkeiten digitaler, audiovisueller Medien
- Planung, Durchführung und Evaluation von digitalen Lehr- und Lernszenarien im eigenen Unterricht
- Didaktische Konzepte digitaler Lehr- und Lernszenarien
- Methodenvielfalt und –repertoire
- Auswirkungen des eigenen Verhaltens in sozialen Medien abschätzen
- Rezipieren, Produzieren und Veröffentlichen von Medienprodukten
- Selektion von Daten
- Geräte und Inhalte schützen
- Verantwortungsvolle Nutzung von sozialen Medien
- Erarbeitung und Erprobung von selbsterstellten Lehr- und Lernressourcen in Praxissituationen
- Verfassen der Projektarbeit
- Evaluation und Reflexion der Projektarbeit
- Differenzierte Angebote für Schüler/innen zum Thema computational thinking
- Interagieren und Kommunizieren in digitalen Systemen

Kompetenzen

Die Absolvent_innen

- können soziale Medien kompetent und verantwortungsvoll nutzen.
- können eine Projektarbeit verfassen, die allen formalen Kriterien und den Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis entspricht.
- kennen die Kriterien einer Projektarbeit und setzen diese um.
- erarbeiten in Kleingruppen eine Projektarbeit, in der die erworbenen Kompetenzen des Lehrganges abgebildet sind.
- reflektieren die praktische Umsetzung der Projektarbeit und zeigen einen möglichen weiteren Verlauf der Projektarbeit auf.
- verfügen über einen Überblick über den Kernstoff der Digitalen Grundbildung.
- können Grundprinzipien der Projektarbeit verstehen.
- verfügen über didaktisches Grundwissen und ein umfassendes Spektrum an Methoden, um für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entwicklungsfördernde Lernsituationen zu gestalten.
- verfügen über didaktisches Grundwissen und ein umfassendes Spektrum an Methoden, um für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entwicklungsfördernde Lernsituationen im Spannungsfeld digitaler Medien zu erstellen.
- können die den Lernenden in der Schule dargebotenen Lern- und Lösungswege bei Programmierungen erkennen und nachvollziehen und somit Hilfestellung in Übungs- und Lernphasen geben.

Lehr- und Lernformen:

Präsenzveranstaltungen mit E-Learning/Selbstlernenphasen und gruppenbasiertes Onlinelernen.

9

Lehrveranstaltungen									
Abkürzung	LV/Name:	LN	LV-Typ	F/FD/SP PPS/BWG	TZ	Voraus-setzung	SWStd	ECTS-AP	SE
DigiGBM2.1	Informations-, Daten und Medienkompetenz 2	pi	SE	FW/FD	20	-	2	2	2
DigiGBM2.2	Mediengestaltung und com-putational thinking 2	pi	SE	FW/FD	20	-	2	2	3
DigiGBM2.3	Projektarbeit	pi	SE	FW/FD	20	-	2	2	3

5 Prüfungsordnung

5.1 Geltungsbereich

Es gelten die studienrechtlichen Bestimmungen der aktuell gültigen Fassung der Satzung der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Darüber hinaus gelten für diesen Hochschullehrgang folgende generelle Beurteilungskriterien:

Der positive Erfolg von Prüfungen oder anderen Leistungsnachweisen und wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Arbeiten ist mit „Sehr gut" (1), „Gut" (2), „Befriedigend" (3), „Genügend" (4), der negative Erfolg mit „Nicht genügend" (5) zu beurteilen. Zwischenbeurteilungen sind nicht zulässig. Bei Heranziehung der fünfstufigen Notenskala für die Beurteilung von Leistungsnachweisen gelten in der Regel folgende Leistungszuordnungen:

a. Mit „Sehr gut" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und eigenständige adäquate Lösungen präsentiert werden.

b. Mit „Gut" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und zumindest eigenständige Lösungsansätze angeboten werden.

c. Mit „Befriedigend" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt werden.

d. Mit „Genügend" sind Leistungen zu beurteilen, mit denen die beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt werden.

e. Mit „Nicht genügend" sind Leistungen zu beurteilen, welche die Erfordernisse für eine Beurteilung mit „Genügend" nicht erfüllen.

5.2 Schriftliche Abschlussarbeit (Projektarbeit) inklusive Präsentation

a. Art der Prüfung, Thema: Die Abschlussarbeit ist eine Projektarbeit, die die Teilnehmer_innen eigenständig und nach wissenschaftlichen Grundsätzen zu erstellen haben. Das Thema ist spätestens bis zu dem von dem_der Modulverantwortlichen festgesetzten und durch Aushang kundgemachten Termin zwischen den Teilnehmer_innen und einem oder einer im Hochschullehrgang eingesetzten Hochschullehrer_in zu vereinbaren, wobei die Teilnehmer_innen Themenvorschläge erstatten. Die Wahl der Betreuer_innen steht den Teilnehmer_innen – nach Maßgabe organisatorischer Möglichkeiten - grundsätzlich frei.

b. Bei der Bearbeitung des Themas und der Betreuung der Student_innen sind die Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes zu beachten.

c. Die Abschlussarbeit ist mit Hilfe eines geeigneten Textverarbeitungssystems oder einer anderen digitalen Publikationsform zu erstellen.

d. Der Leistungsumfang der Projektarbeit einschließlich Defensio beträgt 2 ECTS-AP. Der Umfang der schriftlichen Arbeit umfasst etwa 4500 Wörter.

e. Folgende Formalia sind dabei jedenfalls einzuhalten:
   - Format DIN A4
   - Schriftgröße 12
   - Zeilenabstand 1,5
   - übliche Schriftart
   - linker Seitenrand: 3 cm
   - oberer, unterer und rechter Seitenrand: 2,5 cm
   - Blocksatz

Aufbau der Arbeit gemäß internationalen Standards, wie sie im Rahmen der Lehrveranstaltungen „Projektarbeit“ im Modul 2 vermittelt werden, durchgehend einheitliche Zitierweise in Absprache mit der Betreuerin oder dem Betreuer Einreichung der Arbeit: elektronisch als .doc- und .pdf-Datei auf Datenträger plus ein Exemplare in gebundener Form.

f. Jeder Abschlussarbeit ist folgende eigenhändig unterfertigte Erklärung der Student_innen anzuschließen: "Ich erkläre, dass ich die eingereichte Abschlussarbeit selbst verfasst, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt, die Autorenschaft eines Textes nicht angemaßt und wissenschaftliche Texte oder Daten nicht unbefugt verwertet habe. Außerdem habe ich die Reinschrift der Abschlussarbeit einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt."

g. Auf formale Korrektheit (Vollständigkeit des Verzeichnisses verwendeter Literatur, korrekte Zitation) ist zu achten. Besonders schwerwiegende und/oder gehäufte Mängel im Literaturbeleg schließen eine positive Beurteilung aus.

h. Auf sachliche und sprachliche Richtigkeit ist zu achten. Formulierungen haben gendergerecht zu erfolgen. Besonders schwerwiegende und/oder gehäufte Mängel im Bereich der Textproduktion bzw. der Orthographie schließen eine positive Beurteilung aus.

i. Für die Präsentation und Defensio der Abschlussarbeit ist eine Prüfungskommission aus der_dem Modulverantwortlichen und einer oder einem vom Rektorat zu bestimmenden Mitarbeiter_in der Pädagogischen Hochschule Burgenland zu bilden. Jedes Mitglied der Kommission hat bei der Beschlussfassung über die Benotung eine Stimme. Stimmenthaltung ist unzulässig. Die Beschlüsse müssen einstimmig gefasst werden.

j. Die Präsentation und Defensio der Abschlussarbeit umfasst die exemplarische Darlegung der Erkenntnisse der Student_innen im Konnex der vorgelegten Abschlussarbeit. Die Präsentation und die Defensio vor den Prüfer_innen soll nach Möglichkeit auch im Kreise der Student_innen stattfinden, um die Möglichkeit zu Rückfragen und Feedbacks zu geben.

k. Die Defensio darf eine Dauer von 15 Minuten nicht unter- und eine Dauer von 20 Minuten nicht überschreiten. Die Defensio ist öffentlich. Die Prüfer_in bzw. die_der Vorsitzende der Prüfungskommission hat jedoch das Recht, einzelne Zuhörer_innen auszuschließen, wenn dies aus räumlichen Gründen erforderlich ist oder wenn die Anwesenheit der Zuhörer_innen das Prüfungsgeschehen beeinträchtigt.

l. In die Beurteilung haben sowohl die in der schriftlichen Arbeit als auch die in der Defensio erbrachten Leistungen der Teilnehmer_innen einzufließen. Die Beurteilung erfolgt durch die Prüfungskommission und wird im Prüfungsprotokoll schriftlich festgehalten (Beurteilung „Mit Erfolg teilgenommen“ bzw. „Ohne Erfolg teilgenommen“) und verbal begründet. Jedes Mitglied der Kommission hat bei der Beschlussfassung über die Benotung eine Stimme. Stimmenthaltung ist unzulässig. Die Beschlüsse müssen einstimmig gefasst werden.

5.3 Abschluss des Hochschullehrganges

Der Hochschullehrgang gilt als erfolgreich absolviert, wenn alle Module positiv abgeschlossen wurden.

5.4 Rechtsschutz und Nichtigerklärung von Prüfungen

a. Betreffend den Rechtsschutz bei Prüfungen gilt § 44 HG 2005 idgF.
b. Betreffend die Nichtigerklärung von Beurteilungen gilt § 45 HG 2005 idgF.

5.5 Inkrafttreten

Das Curriculum tritt mit 01.10.2019 in Kraft.

Pädagogische Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule
Hubertusstraße 1, Kaufmanngasse 8
9020 Klagenfurt

Das Hochschulkollegium der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule verordnet gemäß dem Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien gemäß den gesetzlichen Grundlagen (Hochschulgesetz 2005 (BGBl. I Nr. 30/2006 idgF.), Hochschul-Zulassungsverordnung (BGBl. II Nr. 112/2007 idgF.), Hochschul-Curriculaverordnung 2013 (BGBl. II Nr. 335/2013, idgF.) das Curriculum für den

Hochschullehrgang
Digital kompetente/r Lehrer/in

Kürzel in PH-Online: LGDK

10 SWSt / 10 ECTS-Anrechnungspunkte
Studienkennzahl: **710 831**

Am 16.05.2018 vom Hochschulkollegium beschlossen,
am 18.05.2018 vom Rektorat genehmigt.

Klagenfurt, 05.04.2018
(Version 1.0)

Inhalt

1 Präambel ... 3
2 Zielsetzung, Inhalte, Kompetenzen ... 3
3 Allgemeine Angaben und Besonderheiten des Hochschullehrgangs ... 4
4 Zielgruppen und Zulassungsvoraussetzungen ... 4
5 Modulraster ... 5
6 Tabellarische Modul- und Lehrveranstaltungsübersicht ... 6
7 Modul-, Kompetenz- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen ... 7
7.1 Modul 1 – Leben und Arbeiten mit digitalen Medien ... 7
7.2 Modul 2 – Multimedia und Computational Thinking ... 8
8 Abschluss des Hochschullehrgangs ... 11
9 Prüfungsordnung ... 11
9.1 Geltungsbereich ... 11
9.2 Informationspflicht ... 11
9.3 Art und Umfang der Prüfungen und berufsfeldbezogenen Arbeiten ... 11
9.4 Bestellung der Prüfer/innen ... 11
9.5 Prüfungs- und Beurteilungsmethoden ... 11
9.6 Beurteilung des Studienerfolgs. Rechtsschutz. Organisatorische Regelungen ... 12
9.7 Erfolgreicher Abschluss eines Moduls ... 13
10 Schlussbemerkungen ... 13
10.1 In-Kraft-Treten ... 13

1 Präambel

Die Anforderungen unserer Arbeitswelt, die Gestaltungsmöglichkeiten unserer Freizeit, die Formen der Kommunikation und des gesellschaftlichen Zusammenhalts werden immer schneller durch digitale Technologien geformt und verändert. Diese Transformation erfolgt in einer Geschwindigkeit, die es unmöglich macht vorherzusagen, wie die Welt in zehn Jahren aussehen wird. Die treibende Kraft dieser Veränderung in Wirtschaft, Medien, Kommunikation und Information ist die Digitalisierung der Welt. Es ist daher erforderlich, dass die Schüler/innen schon frühzeitig die Möglichkeit erhalten, digitale Medien aktiv und kritisch zu nutzen, damit sie in Zukunft mündig und selbstverantwortlich ihre von digitalen Technologien geprägte Lebenswelt mitgestalten können. Der Hochschullehrgang bietet den Teilnehmer/innen aktuelle pädagogische Fachkenntnisse sowie praxisnahe Inhalte aus dem Bereich der Grundlagen der digitalen Medien, deren Vermittlung auf neuen methodisch-didaktischen Kenntnissen basiert.

2 Zielsetzung, Inhalte, Kompetenzen

Zielsetzung:
Der Hochschullehrgang „Digital kompetente/r Lehrer/in“ bietet eine solide Basisausbildung für die Durchführung und Planung von digital gestützten Unterrichtssequenzen von der 1. bis zur 8. Schulstufe. Die Lehr- und Lerninhalte orientieren sich am Lehrplan zur Verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“ sowie am DigiKomp-P-Modell.

Inhalte:
- Fachliche Grundlagen im Bereich Betriebssysteme und ausgewählter Anwendersoftware
- Grundlagen aus den Bereichen Safer-Internet, des Datenschutzes und der Datensicherheit
- Fähigkeit zur Auswahl und zum Einsatz von Technologien zur Erstellung multimedialer Unterrichtsmaterialien
- Altersgerechte Vermittlung von grundlegenden, informatischen Denk- und Arbeitsweisen
- Planungs- und fachdidaktische Grundlagen von digital gestützten Unterrichtseinheiten
- Praxistransfer

Kompetenzen:
Die Teilnehmer/innen dieses Hochschullehrgangs erwerben grundlegende Kenntnisse, Methoden und Fertigkeiten, die für einen pädagogisch orientierten Einsatz von Computer, Internet und digitalen Medien im Unterricht benötigt werden. Die Teilnehmer/innen verfügen über praxisrelevante Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien und sind in der Lage Standardsoftware zur Problemlösung einzusetzen.

Nach der Teilnahme am Hochschullehrgang haben die Absolvent/innen grundlegende Kompetenzen
- in der Anwendung von Betriebssystemen und Standardsoftware,
- im Umgang mit schulrelevanter Hardware und Anwendersoftware,
- in der Gestaltung und Produktion grafischer und multimedialer Inhalte,
- im Umgang mit Cloud-Computing und Online-Plattformen,
- in der Bewertung von Social-Media-Inhalten,
- im Erkennen von Safer-Internet-Problemfällen und im Coachen von betroffenen Schüler/innen,
- in strukturierter, algorithmischer Problemlösung und deren Umsetzung mit einfachen Programmen in altersadäquaten Entwicklungsumgebungen.

3 Allgemeine Angaben und Besonderheiten des Hochschullehrgangs

Dieses Curriculum wurde vom Hochschulkollegium am 16.05.2018 beschlossen, vom Rektorat am 18.05.2018 genehmigt.

Der Hochschullehrgang „Digital kompetente/r Lehrer/in“ umfasst 2 Module, aufgeteilt auf 2 Semester mit verpflichtend zu absolvierenden Präsenz- und betreuten Onlinephasen und pädagogisch-praktischen Studien im Ausmaß von insgesamt 10 Semesterwochenstunden und 10 ECTS-Anrechnungspunkten. Die Präsenztermine finden berufsbegleitend in geblockter Form am Nachmittag statt.

Folgende Personen haben an der Erstellung des Curriculums mitgewirkt:

- Prof. Peter Harrich, BEd. MA, Pädagogische Hochschule Kärnten, MIT, Institut VI
- Prof. Mag. Erwin Höferer, Pädagogische Hochschule Kärnten, MIT, Institut VI

4 Zielgruppen und Zulassungsvoraussetzungen

Zielgruppe:
Interessierte Lehrerinnen und Lehrer aus allen Schultypen der Primarstufe und Sekundarstufe I.

Zulassungsvoraussetzungen:

- Lehramtsbefähigung

Aufnahmemodalität:

- Die Zulassung erfolgt nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Studienplätze.
- Die Reihung der Zulassungsbewerber/innen erfolgt nach dem Zeitpunkt der Anmeldung zum Hochschullehrgang.

5 Modulraster

Der Hochschullehrgang „Digital kompetente/r Lehrer/in“ umfasst 2 Module, aufgeteilt auf 2 Semester mit Präsenz- und betreuten Onlinephasen sowie pädagogisch-praktischen Studien, im Ausmaß von insgesamt 10 Semesterwochenstunden und 10 ECTS-Anrechnungspunkten. Die ausgewiesenen UE bzw. SWSt. beinhalten Präsenz- und Onlinephasen. Die Lehrveranstaltungen werden berufsbegleitend in Form geblockter Präsenzseminare angeboten.

Hochschullehrgang Digital kompetente/r Lehrer/in								
					ECTS-Anrechnungspunkte			
Kurz-zeichen	**Modultitel**	**Sem**	**SWSt**	**UE**	**BW**	**FW/FD**	**PPS**	**Σ**
Modul 1: LG11DK	Leben und Arbeiten mit digitalen Medien	1.	5	75	1	3	1	5
Modul 2: LG21DK	Multimedia und Computational Thinking	2.	5	75	2	2	1	5
Summen			**10**	**150**	**3**	**5**	**2**	**10**

Legende:
EC = ECTS-Anrechnungspunkte (1 EC entspricht einem Workload von 25 Stunden), **ECTS** = European Credit Transfer System
Bereiche: BW = Bildungswissenschaften, **FD/FW** = Fachdidaktik/Fachwissenschaft, **PPS** = Pädagogisch-Praktische Studien,
SWSt = Semesterwochenstunden (1 SWSt entspricht 15 UE), **1 UE** = Unterrichtseinheit zu 45'

6 Tabellarische Modul- und Lehrveranstaltungsübersicht

Module / Lehrveranstaltungen	Bereiche	LV-Typ	Kürzel	UE	SWSt	Präsenz-stunden	Selbst- und Online-studium	Work-load	EC	Sem
Modul 1: Leben und Arbeiten mit digitalen Medien										
Betriebssysteme und Anwendersoftware	FW/FD / PPS	SU	BA	45	3	11,25	63,75	75	3	1.
Digital Leben	BW / FD / PPS	SE	DL	30	2	11,25	38,75	50	2	1.
SUMME:				75	5	22,50	102,5	125	5	
Modul 2 Multimedia und Computational Thinking										
Grafik und Multimedia	FW/FD / PPS	SU	GM	45	3	11,25	51,25	62,5	2,5	2.
Computational Thinking	BW / FD / PPS	SU	CT	30	2	11,25	51,25	62,5	2,5	2.
SUMME:				75	5	22,50	102,5	125	5	
SUMME:				**150**	**10**	**45**	**205**	**250**	**10**	

Legende:
EC = ECTS-Anrechnungspunkte (1 EC entspricht einem Workload von 25 Stunden), **ECTS** = European Credit Transfer System
Bereiche: BW = Bildungswissenschaften, **FD/FW** = Fachdidaktik/Fachwissenschaft, **PPS** = Pädagogisch-Praktische Studien,
SWSt = Semesterwochenstunden (1 SWSt entspricht 15 UE), **1 UE** = Unterrichtseinheit zu 45‘
LV-Typen: VS = Vorlesung und Seminar, **SE** = Seminar, **SU** = Seminar und Übung, **UE** = Übung

7 Modul-, Kompetenz- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen

7.1 Modul 1 – Leben und Arbeiten mit digitalen Medien

Modulbezeichnung:
LG11DK / Leben und Arbeiten mit digitalen Medien

Modulniveau:	*SWSt:*	*ECTS-AP:*	*Modulart:*	*Semester*	*Voraussetzung:*	*Sprache*	*Institution/en*
HLG	*5*	5	*PM*	*1.*	*Zulassung zum Studium*	*Deutsch*	*Institut VI / PHK*

Inhalt:

- Betriebssysteme
- Aufbau und technische Funktionen von Informatik-Systemen
- Cloud-Computing
- Daten- und Dateimanagement
- Kollaboratives Arbeiten
- Installieren und Konfigurieren von Standardsoftware
- Bearbeitung von praktischen Aufgaben mit Standardsoftwaremodulen (E-Mail, Textverarbeitung, Präsentationssoftware, Tabellenkalkulation…)
- Suchen und kritisches Bewerten von Informationen in digitalen Medien
- Produktion, Präsentation und Austausch von Informationen für Kommunikation und und Kooperation
- Sichere und mündige Internetnutzung
- Safer Internet-Problemfälle erkennen und Schüler/innen begleiten und coachen.
- Auswahl geeigneter digitaler Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien
- Einfluss von Social Media auf die Wahrnehmung der Welt (Fake-News,...)
- Verhaltensregeln für die Nutzung digitaler Technologien
- Pluralität von Onlineidentitäten und die Differenz zur eigenen Persönlichkeit
- Grundlagen des Datenschutzes und der Datensicherheit

Kompetenzen:

Die Absolventinnen und Absolventen des Moduls

- haben grundlegende Kenntnisse von Betriebssystemen,
- besitzen grundlegendes Verständnis des Aufbaus sowie der technischen Funktion von Informatik-Systemen,
- erlernen und vertiefen Kompetenzen zur Nutzung von Cloud-Computing zum Daten- und Dateimanagement und zur Kollaboration,
- können Standardsoftware selbstständig installieren und konfigurieren,
- können praktische Aufgabenstellungen selbstständig mit Standardsoftware online (Office 365) und offline bearbeiten (E-Mail, Textverarbeitung, Präsentationssoftware, Tabellenkalkulation...),
- erwerben Kenntnisse, um Informationen in digitalen Medien zu suchen, kritisch zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen,
- erwerben Fähigkeiten zur digitalen Kommunikation und Kooperation,
- können Safer Internet-Problemfälle erkennen und entsprechende, pädagogische Maßnahmen setzen,
- wählen zielgerichtet geeignete digitale Technologien für konkrete Kommunikationsszenarien aus,
- wissen um den Einfluss von Social Media auf die Wahrnehmung der Welt,
- beherrrschen die Verhaltensregeln für die Nutzung digitaler Technologien („Netiquette“),
- begreifen das Internet als öffentlichen Raum und erkennen die damit verbundenen Nutzen und Risiken,
- haben ein Bewusstsein für die Pluralität von Onlineidentitäten,
- kennen die datenschutzrechtlichen Grundlagen.

Lehr- und Lernformen:

Vortrag, Präsentationen, praktisches Arbeiten, Gruppenarbeiten, E-Learning, pädagogisch-praktische Studien

Leistungsnachweise:

Der Leistungsnachweis erfolgt durch aktive Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen des Moduls, durch Beobachtungen der Leistungen, durch schriftliche bzw. praktische Leistungsnachweise und pädagogisch-praktische Studien.
Einzelbeurteilungen über alle Lehrveranstaltungen mit „*mit Erfolg teilgenommen*“ bzw. „*ohne Erfolg teilgenommen*“.

7.2 Modul 2 – Multimedia und Computational Thinking

Modulbezeichnung:
LG21DK / Multimedia und Computational Thinking

Modulniveau:	*SWSt:*	*ECTS-AP:*	*Modulart:*	*Semester*	*Voraussetzung:*	*Sprache*	*Institution/en*
HLG	*5*	5	*PM*	*2.*	*Zulassung zum Studium*	*Deutsch*	*Institut VI / PHK*

Inhalt:

- Softwarewerkzeuge für die Erstellung und Bearbeitung grafischer und multimedialer Elemente
- Produktion von Fotos, Videos, Screencasts und Slideshows
- Grundlagen des Mediendesigns
- Veröffentlichung von Medienprodukte in geeigneten Ausgabeformaten auf digitalen Plattformen
- Beschreibung strukturierbarer Abläufe aus dem Alltag
- Formulierung und Ausführung eindeutiger Handlungsanleitungen (Algorithmen)
- Gestaltung von informatischen Modellen (Ablaufdiagramm, Struktogramm…)
- Vermittlung grundlegender Programmierstrukturen
- Erstellung einfacher Programme in ausgewählten Programmierumgebungen

Kompetenzen:

Die Absolventinnen und Absolventen des Moduls

- können Softwarewerkzeuge für die Erstellung und Bearbeitung grafischer und multimedialer Elemente auswählen und verwenden,
- haben medienpädagogisch orientierte Kenntnisse zum Einsatz und zur Produktion von Fotos, Videos, Screencasts und Slideshows im und für den eigenen Unterricht,
- können Medienprodukte in geeigneten Ausgabeformaten auf digitalen Plattformen veröffentlichen,
- können strukturierbare Abläufe aus dem Alltag nennen und beschreiben,
- können eindeutige Handlungsanleitungen (Algorithmen) formulieren, nachvollziehen und ausführen,
- beherrschen grundlegende Programmierstrukturen
- können einfache Programme in geeigneten Entwicklungsumgebungen erstellen, um ein klar umrissenes Problem zu lösen oder eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen.

Lehr- und Lernformen:

Vortrag, Präsentationen, praktische Arbeiten, Gruppenarbeiten, E-Learning, pädagogisch-praktische Studien

Leistungsnachweise:

Der Leistungsnachweis erfolgt durch aktive Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen des Moduls, durch Beobachtungen der Leistungen, durch schriftliche bzw. praktische Leistungsnachweise und pädagogisch-praktische Studien.
Einzelbeurteilungen über alle Lehrveranstaltungen mit „*mit Erfolg teilgenommen*“ bzw. „*ohne Erfolg teilgenommen*“.

Lehrveranstaltungen							
Kurzzeichen	*LV-Titel*	*LV-Typ*	*LN*	*Bereich*	*SWSt*	*EC*	*Sem*
LG11DKSUBA	Betriebssysteme und Anwendersoftware	SU	pi	FW/FD / PPS	3	3	1.
LG11DKSEDL	Digital Leben	SE	pi	BW / PPS	2	2	1.

Beschreibung der Lehrveranstaltungen

LG11DKSUBA	Betriebssysteme und Anwendersoftware
Lernergebnisse der Lehrveranstaltung	Die Absolventinnen und Absolventen - erwerben grundlegende Kenntnisse über die Grundlagen von Betriebssystemen und über den Aufbau und den technischen Funktionen eines Informatik-Systems, – erwerben Wissen über lokales als auch über cloud-basiertes Daten- und Dateimanagement, – erwerben Wissen über Installation und Konfiguration von Standardsoftware, - können praktische Aufgabenstellungen mit Standardsoftware online und offline bearbeiten, - haben Kenntnisse, um Informationen in digitalen Medien zu suchen, kritisch zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, - erwerben die Fähigkeiten zur digitalen Kommunikation und Kooperation.
Lehrinhalte	- Betriebssysteme - Aufbau und technische Grundlagen der Informatik - lokales und cloud-basiertes Daten- und Dateimanagement - Installation und Konfiguration von Standardsoftware - praktische Aufgabenstellungen mit Standardsoftware (Office 365) online und offline bearbeiten - Informationen in digitalen Medien suchen, kritisch bewerten, speichern, produzieren, präsentieren und austauschen - mit digitalen Medien kommunizieren und kooperieren
LG11DKSEDL	Digital Leben
Lernergebnisse der Lehrveranstaltung	Die Absolventinnen und Absolventen - erwerben grundlegende Kenntnisse im mündigen Umgang mit dem Internet (Safer Internet), - lernen die unterschiedlichsten Kommunikationsszenarien und Social Media Anbieter kennen, - lernen das Internet als öffentlichen Raum kennen und reflektieren damit verbundenen Nutzen und Risiken, - entwickeln ein Bewusstsein für die Pluralität von Onlineidentitäten und die Differenz zur eigenen Persönlichkeit, - kennen die datenschutzrechtlichen Grundlagen.
Lehrinhalte	- Verantwortungsvolle und kritische Nutzung sozialer Medien - Erkennen von Safer-Internet-Problemfällen - Verhaltensregeln für die Nutzung sozialer Medien (Netiquette) - Internet als öffentlicher Raum - Rechtliche Grundlagen des Datenschutzes - Auswirkungen von Social Media auf die Persönlichkeit

Legende:
EC bzw. **ECTS-AP** = ECTS-Anrechnungspunkte (1 EC entspricht einem Workload von 25 Stunden).
ECTS = European Credit Transfer System.
Bereiche: BW = Bildungswissenschaften, **FD/FW** = Fachdidaktik/Fachwissenschaft, **PPS** = Pädagogisch-Praktische Studien.
LV-Typen: VS= Vorlesung und Seminar, **SE** = Seminar, **UE** = Übung.
PA = Prüfungsart: **pi** = prüfungsimmanent, **npi**= nicht prüfungsimmanent.
SWSt = Semesterwochenstunden (1 SWSt entspricht 15 UE), **1 UE** = Unterrichtseinheit zu 45‘.

Lehrveranstaltungen							
Kurzzeichen	*LV-Titel*	*LV-Typ*	*LN*	*Bereich*	*SWSt*	*EC*	*Sem*
LG21DKSUGM	Grafik und Multimedia	SU	pi	FW/FD / PPS	3	2,5	2.
LG21DKSUCT	Computational Thinking	SU	pi	FW/FD / PPS	2	2,5	2.

Beschreibung der Lehrveranstaltungen

LG21DKSUGM	Grafik und Multimedia
Lernergebnisse der Lehrveranstaltung	Die Absolventinnen und Absolventen – können Softwarewerkzeuge für die Erstellung und Bearbeitung grafischer und multimedialer Elemente auswählen und anwenden, – erwerben medienpädagogisch orientierte Kenntnisse zum Einsatz und zur Produktion von Fotos, Videos, Screencasts und Slideshows im und für den eigenen Unterricht, – können Medienprodukte in geeigneten Ausgabeformaten auf digitalen Plattformen veröffentlichen.
Lehrinhalte	– Werkzeuge zur Erstellung grafischer und multimedialer Inhalte – Bearbeitung von Grafiken, Fotos, Videos und Audios – Mediendesign aus pädagogisch-didaktischer Sicht – digitale Plattformen für Medienprodukte
LG21DKSUCT	Computational Thinking
Lernergebnisse der Lehrveranstaltung	Die Absolventinnen und Absolventen - erwerben Wissen über strukturierte und strukturierbare Abläufe aus dem Alltag, - können eindeutige Handlungsanleitungen nachvollziehen, beschreiben und ausführen, - können einfache Programme in geeigneten Programmierumgebungen erstellen, - beherrschen grundlegende Programmierstrukturen.
Lehrinhalte	- Modellierung - Algorithmen - Programmierstrukturen - Programmierumgebungen

Legende:
EC bzw. **ECTS-AP** = ECTS-Anrechnungspunkte (1 EC entspricht einem Workload von 25 Stunden).
ECTS = European Credit Transfer System.
Bereiche: BW = Bildungswissenschaften, **FD/FW** = Fachdidaktik/Fachwissenschaft, **PPS** = Pädagogisch-Praktische Studien.
LV-Typen: VS= Vorlesung und Seminar, **SE** = Seminar, **UE** = Übung.
PA = Prüfungsart: **pi** = prüfungsimmanent, **npi**= nicht prüfungsimmanent.
SWSt = Semesterwochenstunden (1 SWSt entspricht 15 UE), **1 UE** = Unterrichtseinheit zu 45‘.

8 Abschluss des Hochschullehrgangs

Für einen erfolgreichen Abschluss des Hochschullehrganges „Digital kompetente/r Lehrer/in“ ist der positive Abschluss aller vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen lt. Curriculum erforderlich, wobei die Höchststudiendauer von 4 Semestern nicht überschritten werden darf. Der Hochschullehrgang wird bei positivem Abschluss mit einem Zeugnis der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule abgeschlossen.

9 Prüfungsordnung

9.1 Geltungsbereich

Diese Prüfungsordnung gilt für den Hochschullehrgang „Digital kompetente/r Lehrer/in“ gemäß § 39 Abs. 2 HG 2005) an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

9.2 Informationspflicht

Die für die betreffende Lehrveranstaltung verantwortlichen Lehrveranstaltungsleiter/innen haben die Studierenden im Rahmen der ersten beiden Lehrveranstaltungseinheiten nachweislich zu informieren über

- die Bildungsziele, Bildungsinhalte und Kompetenzen (learning outcomes),
- Art und Umfang der Leistungsnachweise (Pkt. 9.3),
- die Prüfungsmethoden (Pkt. 9.5),
- die Beurteilungskriterien und die Vergabekriterien für die ECTS-Anrechnungspunkte (Workload) sowie über
- die Stellung des betreffenden Moduls im Curriculum. Diese Informationen orientieren sich an den Beschreibungen der Leistungsnachweise in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen.

9.3 Art und Umfang der Prüfungen und berufsfeldbezogenen Arbeiten

1. Art und Umfang der Prüfungen sind in den Modulbeschreibungen auszuweisen.

2. Sind Leistungsnachweise über einzelne Lehrveranstaltungen eines Moduls vorgesehen, so ist in den Modulbeschreibungen auszuweisen, ob es sich um prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen oder um nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen handelt. Nähere Angaben zu Art und Umfang dieser Leistungsnachweise haben in den jeweiligen Lehrveranstaltungsbeschreibungen (PH-Online) zu erfolgen und sind von den Lehrveranstaltungsleiter/innen zu Beginn der Lehrveranstaltung den Studierenden mitzuteilen.

3. Alle erforderlichen Leistungsnachweise zu Lehrveranstaltungen oder zu Modulen sind studienbegleitend möglichst zeitnah zu den Lehrveranstaltungen, in denen die relevanten Inhalte erarbeitet worden sind, längstens aber bis zum Ende des auf die Abhaltung der Lehrveranstaltungen folgenden Semesters zu erbringen.

9.4 Bestellung der Prüfer/innen

1. Die Prüfungen über einzelne Lehrveranstaltungen werden von den jeweiligen Lehrveranstaltungsleitern/innen abgenommen.
2. Die Beurteiler/innen von Lehrveranstaltungen sind die in den Lehrveranstaltungen eingesetzten Lehrenden.

9.5 Prüfungs- und Beurteilungsmethoden

1. Bei nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen findet die Prüfung in einem einzigen Prüfungsakt nach Abschluss der Lehrveranstaltung statt.
2. Bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erfolgt die Prüfung nicht durch einen punktuellen Prüfungsvorgang, sondern aufgrund von (schriftlichen, mündlichen und/oder praktischen) Beiträgen der Teilnehmer/Innen.
3. Prüfungen und Beurteilungen können in verschiedener Form erfolgen, z.B. schriftlich, mündlich, praktisch, elektronisch.

9.6 Beurteilung des Studienerfolgs. Rechtsschutz. Organisatorische Regelungen

- Grundlage für die Leistungsbeurteilung sind die im Curriculum angeführten Lernergebnisse, Lerninhalte und Kompetenzen. Der Leistungsnachweis erfolgt in mündlicher, schriftlicher und/oder praktischer Form.
- Schriftliche Arbeiten wie Seminararbeiten sind grundsätzlich immer auch als unverschlüsselte PDF-Dateien vorzulegen.
- Wenn eine Notenbeurteilung nach der fünfstufigen Skala unmöglich oder unzweckmäßig ist, ist bei positivem Erfolg mit „*mit Erfolg teilgenommen*“, bei negativem Erfolg mit „*ohne Erfolg teilgenommen*“ zu beurteilen. Eine abweichende Beurteilungsart ist im Feld „Leistungsnachweise“ der betreffenden Modulbeschreibung ausgewiesen.
    - „Mit Erfolg teilgenommen“ wird beurteilt, wenn die beschriebenen Anforderungen zumindest in den wesentlichen Bereichen überwiegend oder darüber hinausgehend erfüllt werden.
    - „Ohne Erfolg teilgenommen“ wird beurteilt, wenn Leistungen die Erfordernisse für eine Beurteilung mit „Mit Erfolg teilgenommen“ nicht erfüllen.
- Auf sprachliche Kompetenz in den Lehrveranstaltungen und bei Prüfungen ist besonderes Augenmerk zu legen. Schwerwiegende Mängel im Bereich schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenz schließen eine positive Beurteilung aus.
- Die Studierenden sind berechtigt, positiv beurteilte Prüfungen bis zwölf Monate nach der Ablegung, jedoch längstens bis zum Abschluss des betreffenden Studiums einmal zu wiederholen. Die positiv beurteilte Prüfung wird mit dem Antreten zur Wiederholungsprüfung nichtig. Dies gilt auch für die im Curriculum gekennzeichneten Praktika im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien (§ 43a. (1) HG 2005).
- Bei negativer Beurteilung einer Prüfung stehen insgesamt drei Wiederholungen zu, wobei die letzte Wiederholung als kommissionelle Prüfung abzulegen ist (§ 43a Abs. 2 und Abs.3 HG 2005). Die Kommission für die letzte Wiederholung besteht aus drei Personen, die vom Rektorat festgelegt werden. Die Notenfestlegung erfolgt mit einfacher Mehrheit.
- Zwischen einer Prüfung und deren Wiederholung muss ein Zeitraum von mindestens 14 Tagen liegen.
- Die Zulassung zu Lehrveranstaltungsprüfungen kann von gewissen Vorleistungen der Studierenden (z. B. Anwesenheit, Erfüllung von Studienaufträgen etc.) abhängig gemacht werden. Die Zulassungsbedingungen zu den Prüfungen sind in den Modulbeschreibungen festgelegt und nachweislich zu Semesterbeginn den Studierenden bekannt zu geben.
- Gegen die Beurteilung einer Prüfung ist kein Rechtsmittel zulässig. Wenn die Durchführung einer negativ beurteilten Prüfung einen schweren Mangel aufweist, hat das für die studienrechtlichen Angelegenheiten zuständige Organ diese Prüfung auf Antrag aufzuheben. Dieser Antrag ist innerhalb von zwei Wochen ab der Bekanntgabe der Beurteilung einzubringen und hat den schweren Mangel glaubhaft darzulegen. Wurde die Prüfung aufgehoben, so ist das Antreten zu dieser aufgehobenen Prüfung nicht auf die zulässige Zahl der Prüfungsantritte anzurechnen. (§ 44 (1) HG 2005)
- Mündliche Prüfungen sind öffentlich. Die Prüferin bzw. der Prüfer oder die bzw. der Vorsitzende einer Prüfungskommission ist berechtigt, den Zutritt erforderlichenfalls auf eine den räumlichen Verhältnissen entsprechende Anzahl von Personen zu beschränken. Bei kommissionellen mündlichen Prüfungen hat jedes Mitglied der Prüfungskommission während der gesamten Prüfungszeit anwesend zu sein. Das Ergebnis einer mündlichen Prüfung ist unmittelbar nach der Prüfung bekannt zu geben. Wurde die Prüfung negativ beurteilt, sind auch die Gründe dafür zu erläutern. (§ 44 (2) HG 2005)
- Wenn die Beurteilungsunterlagen (insbesondere Gutachten, Korrekturen schriftlicher Prüfungen und Prüfungsarbeiten) den Studierenden nicht ausgehändigt werden, ist sicherzustellen, dass diese mindestens sechs Monate ab der Bekanntgabe der Beurteilung aufbewahrt werden. (§ 44 (3) HG 2005)
- Den Studierenden ist auf Verlangen Einsicht in die Beurteilungsunterlagen und in die Prüfungsprotokolle zu gewähren, wenn er oder sie dies innerhalb von 6 Monaten ab Bekanntgabe der Beurteilung verlangt. Die Studierenden sind berechtigt, von diesen Unterlagen Fotokopien anzufertigen. (§ 44 (5) HG 2005)
- Das für die studienrechtlichen Angelegenheiten zuständige Organ hat die Beurteilung einer Prüfung für nichtig zu erklären, wenn die Anmeldung zu dieser Prüfung erschlichen wurde. (§ 45 Abs.1 Z1 HG 2005)
- Überdies ist die Beurteilung einer Prüfung oder einer wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Arbeit für nichtig zu erklären, wenn diese Beurteilung, insbesondere durch die Verwendung unerlaubter Hilfsmittel, erschlichen wurde. (§ 45 Abs.1 Z2 HG 2005)
- Die Prüfung, deren Beurteilung für nichtig erklärt wurde, ist auf die Gesamtzahl der Wiederholungen anzurechnen. (§ 45 Abs.2 HG 2005)
- Im Falle des Rücktritts von der Prüfung nach Erhalt der Prüfungsfragen wird die Prüfung negativ beurteilt.
- Für Studierende mit einer Behinderung im Sinne des § 3 im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes, BGBl. Nr. 82/2005, sind die Anforderungen der Curricula – allenfalls unter Bedachtnahme auf (§ 63 Abs. 1 Z 11 des HG

2005) beantragte abweichende Prüfungsmethoden – zu modifizieren (individuelles Curriculum), wobei das Ausbildungsziel des gewählten Studiums erreichbar sein muss.

9.7 Erfolgreicher Abschluss eines Moduls

(1) Ein Modul gilt als erfolgreich abgeschlossen, wenn alle im Modul vorgesehenen Lehrveranstaltungen positiv beurteilt wurden.
(2) Der Abschluss eines Moduls soll spätestens bis zum Ende des Folgesemesters erfolgen. Später abzulegende Lehrveranstaltungsprüfungen haben sich am Lehrstoff der nächsten Lehrveranstaltung mit demselben Lehrveranstaltungstitel zu orientieren.

10 Schlussbemerkungen

10.1 In-Kraft-Treten

Diese Verordnung tritt nach der Veröffentlichung im Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule in Kraft.

Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1
Hochschullehrgang
(6 ECTS-Anrechnungspunkte)

Studienkennzahl: 710 811

Curriculum

Pädagogische Hochschule OÖ, Elementar- und Primarstufenpädagogik
Kaplanhofstraße 40
4020 Linz

Inhaltsverzeichnis

Zeitliche Struktur 4
Zulassungsvoraussetzungen 4
Kurzbeschreibung 4
Ziel 4
Inhalte 4
Kompetenzen 5
Abschlussdokument 5
Modulraster 6
Modulübersicht 8
Modulbeschreibungen 9
Basisliteratur 11

Angaben zum Curriculum

Studienkennzahl: 710811
Inkrafttreten: 01. 03. 2018
Allfällige Übergangsbestimmungen: ---
Geplanter Beginn: SS 2018

LG öffentlichen Rechts
Curriculum Version:
Neueinreichung

Beschlussfassung und Kenntnisnahmen:
Datum der Beschlussfassung durch das Hochschulkollegium der PH OÖ: 12.12.2017
Datum der Genehmigung durch das Rektorat der PH OÖ: 13.12.2017
Datum der Kenntnisnahme durch den Hochschulrat der PH OÖ:--

Bedarf: Das Regierungsprogramm zur "Schule 4.0. - jetzt wirds digital" verweist in "Säule 2: Digital kompetente Pädagoginnen" darauf, dass Pädagoginnen und Pädagogen digitale Kompetenzen erlangen müssen, um digitale Medien im Unterricht einsetzen zu können. Diese Kompetenzen sind im "digikompP - Modell" definiert und werden über den "digi.checkP" erhoben.
Die Maßnahme "digi.folio" dokumentiert den Kompetenzerwerb und ist verpflichtend zu führen.
Der HLG unterstützt die Professionsentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Medienkompetenz.

Reihungskriterien: Datum der Anmeldung

Curriculum

Hochschullehrgangstitel: Medienkompetenz für Berufseinsteiger/innen 1

Planende Einheit: Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Veranstaltende/s Institut/e: Elementar- und Primarstufenpädagogik
Kooperationen mit externen Institutionen: Abstimmung mit den Pädagogischen Hochschulen in Österreich
Umfang und Dauer:
Zahl der Module: 1 / davon studienübergreifend: **0** (M- __, M - __, ...)

Zeitliche Struktur:
Semester: 1
Präsenzstundenanteil: 4,00 SWSt.

Zielgruppe/n:
Pädagoginnen und Pädagogen im Schuldienst, Studierende im Studium zu einem Lehramt
Schulischer Bereich: Elementar- und Grundstufe|Sek 1|Sek 2

Zulassungsvoraussetzungen:
Absolvierung des digi.checkP

Eignungsfeststellungsverfahren:
keines

Kurzbeschreibung:
Der HLG basiert auf den Inhalten und Kompetenzen des digi.kompP - Kompetenzmodells. Es handelt sich dabei um ein Selbsteinschätzungsmodell, das den Pädagoginnen und Pädagogen helfen soll, die eigene Professionsentwicklung im Bereich der Medienkompetenz voranzutreiben.
Ausgehend von einer digi.checkP-Testung wählen die Teilnehmer/innen aus einem Wahlangebot von Lehrveranstaltungen diejenigen aus, die ihren persönlichen Kompetenzaufbau unterstützen.
Das digi.folio (verwaltet an der VPH) belegt diesen. Den HLG begleitend wird ein ePortfolio geführt.

Ziel(e):
Der HLG dient zur Förderung der digitalen Kompetenz (aufbauend auf den individuellen Ergebnissen der digi.checkP-Testung) und unterstützt den Einsatz von eLearning in der Praxis.
Der HLG liefert das nötige Rüstzeug, um eLearning zielführend im Unterricht einsetzen zu können und die digitale Kompetenz entsprechend zu steigern.
Eine neuerliche digi.checkP - Testung am Ende des Lehrgangs soll einen Kompetenzzuwachs sichtbar machen.

Inhalte:
Inhalte, optional basierend auf den Ergebnissen der digi.checkP - Testung:
- ePortfolio/digi.folio
- Pädagogische, gesellschaftliche und politische Aspekte ausgewählter Kommunikationsmodelle
- Grundlagen der Mediengestaltung und Mediennutzung
- Technische und rechtliche Aspekte zum Gestalten und Bearbeiten digitaler Medien
- Chancen und Risiken der Mediennutzung und –gestaltung
- Digitale Bildungsressourcen
- Grundsätze von technologiegestütztem Unterricht
- Grundlagen Assistierende Technologien
- Datenschutz und Datensicherheit

• Medienrecht
• Mediennutzungsverhalten
• Didaktische Mediennutzung
• Virtuelle Identität
• Online Kommunikation und Datensicherheit
• Digitale Kompetenzen der Primarstufe
• Einsatz von digitalen Medien im Unterricht und bei der Unterrichtsvorbereitung
• Grundlagen von Multimedia-Technik (z.B. Datenspeicherung, digitale Geräte und deren Schnittstellen, Assistierende Technologien)
• Einsatz sozialer Medien im Unterricht
• Einsatz digitaler Medien bei selbstgesteuerten Lernprozessen
• Schulentwicklung im Bereich digitaler Medien
• Methoden und Werkzeuge zur Teambildung und Arbeit im Team
• Digitale Lernumgebungen
• Digitale Medien Projekte
• Projektentwicklung, Projektmanagement
• Kollaboration und Zusammenarbeit mit Hilfe digitaler Medien

Kompetenzen:
Grundlegend:
- unterschiedliche ePortfoliosysteme kennen, lehrgangsbegleitend führen und vermitteln können.
Vertiefend (exemplarisch aus den digi.kompP - Beschreibungen):
- kritisch reflektierter Umgang mit digitalen Medien im Unterrichtseinsatz
- eigene Medienbiografie und eigenes Medienhandeln reflektieren
- bei der Verwendung von digitalen Medien auftretende rechtliche und ethische Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen
- digitale Medien entsprechend zeitgemäßer Lerntheorien für den Unterricht nutzen
- Safer Internet-Problemfälle erkennen und SchülerInnen begleiten und coachen
- Evidenzen für das verbessernde und differenzierende Potential digitaler Medien konzipieren, kontinuierlich sammeln und reflektieren und ggf. praxisorientiert beforschen
- nutzen digitaler Systeme zur Administration von Dokumenten, Daten und Prozessen
- Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen
- Wissens- und Projektmanagement in der Schulgemeinschaft mit digitalen Medien gestalten

Beurteilungsvoraussetzungen und Prüfungsbedingungen:
siehe angefügte Prüfungsordnung

Erwerbbare formale Qualifikationen/Befähigungen:

Abschlussdokument:
Zeugnis

Akademische Bezeichnung / Akademischer Grad:

Evaluation:
Die Evaluation erfolgt gemäß den Hochschullehrgangsbestimmungen der PH OÖ.

Modulraster

MODUL 1		
6,00 ECTS-AP		4,00 SWSt
0,00	5,00	1,00

Summe ECTS-AP.:	**6,00**
Summe SW St.:	**4,00**

Legende:

ECTS European Credit	(H)LGÜ (hochschul)lehrgangsübergreifendes Mc
SWSt Semesterwochenstunde	WP Wahlpflichtmodul
	WM Wahlmodul

BWG Bildungswissenschaften
FW + FD Fachwissenschaften und Fachdidaktik
PPS Pädagogisch Praktische Studien

(1 Semesterwochenstunde entspricht 15 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten)

AP Anrechnungspunkte

Semesterübersicht

	Studienfachbereiche und european credits (ECTS-AP)				Semesterwochen stunden (1 SWSt. = 15 EH a 45 Min.)
Semester	BWG	FW + FD	PPS		Präsenzstudienanteile
1. Semester	0,00	5,00	1,00		4,00
2. Semester	0,00	0,00	0,00		0,00
3. Semester	0,00	0,00	0,00		0,00
4. Semester	0,00	0,00	0,00		0,00
5. Semester	0,00	0,00	0,00		0,00
6. Semester	0,00	0,00	0,00		0,00
Abschlussarbeit				0,00	0,00
Summen	**0,00**	**5,00**	**1,00**	**6,00**	**4,00**

Modulübersicht

Modul 1	Studienfachbereiche und european credits (ECTS-AP)			LV-Art		Semesterwochenstunden (1 SWSt. = 15 EH a 45 Min.)	European credits (ECTS-AP)
Medienkompetenz nach dem digikompP - Modell	BWG	FW + FD	PPS	VO/SE/UE/EX	Semester	Präsenzstudienanteile	
ePortfolio	0,00	1,00	0,00	UE	1	1,00	1,00
Wahl LV 1 - digi.kompP A - D	0,00	2,00	0,00	UE	1	1,00	2,00
Wahl LV 2 - digi.kompP C - F	0,00	2,00	0,00	UE	1	1,00	2,00
Wahl LV 3 - digi.kompP D - H	0,00	0,00	1,00	UE	1	1,00	1,00
Summen 1	0,00	5,00	1,00			4,00	6,00

Modulbeschreibungen

<table>
<tr><td colspan="6">Modulbeschreibung – Modul 1</td></tr>
<tr><td colspan="3">Kurzzeichen: M1</td><td colspan="3">Modulthema: Medienkompetenz nach dem digikompP - Modell</td></tr>
<tr><td colspan="3">Hochschullehrgang:
Medienkompetenz für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ein Lehramt - Basis - HLG</td><td colspan="3">Modulverantwortliche/r:
NN</td></tr>
<tr><td colspan="5">Semester: 1-6</td><td>ECTS-AP: 6</td></tr>
<tr><td colspan="3">Dauer und Häufigkeit des Angebots:
laufend</td><td colspan="3">Niveaustufe (Studienabschnitt):</td></tr>
<tr><td colspan="6">Kategorie:</td></tr>
<tr><td>⊙</td><td>Basismodul</td><td>○</td><td>Aufbaumodul</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>⊙</td><td>Pflichtmodul</td><td>○</td><td>Wahlpflichtmodul</td><td>○</td><td>Wahlmodul</td></tr>
<tr><td colspan="6">Verbindung zu anderen Modulen: Bachelorstudium Primarstufe: Medialisierte Lernwelten 1 + 2, Schwerpunkt Sprachliche Bildung, Schwerpunkt Medienkompetenz</td></tr>
<tr><td colspan="6">Bei studienübergreifenden Modulen:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Studienkennzahl:</td><td colspan="2">Hochschullehrgang /Studiengang:
Bachelor-, Masterstudium Primarstufe</td><td colspan="2">Modulkurzzeichen:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Voraussetzungen für die Teilnahme:
Absolvieren des digi.checkP</td></tr>
<tr><td colspan="6">Bildungsziel:
Vorrangiges Ziel im HLG ist die Steigerung der digitalen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen (siehe auch: "Information zur BMB Digitalisierunginitiative "Schule 4.0 - jetzt wirds digital" vom 13.11.2017, Mag. Ursula Zahalka).</td></tr>
<tr><td colspan="6">Bildungsinhalte:
Die Inhalte beziehen sich wahlweise auf die Inhalte des digi.kompP Kompetenzmodells und werden in den Wahl - LVs von den Teilnehmer/innen unter Bezugnahme zum Ergebnis der digi.checkP - Testung absolviert.
- ePortfolio/digi.folio
- Digitale Kompetenzen & Informatische Bildung - digi.kompP A
- Digital Leben - digi.kompP B
- Digital Materialien Gestalten - digi.kompP C
- Digital Lehren und Lernen - digi.kompP D
- Digital Lehren und Lernen im Fach - digi.kompP E
- Digital Verwalten - digi.kompP F
- Digitale Schulgemeinschaft - digi.kompP G</td></tr>
</table>

- Digital-inklusive Professionsentwicklung - digi.kompP H digi.checkP am Ende des Hochschullehrgangs zur Sicherung des Kompetenzerwerbs
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen: Grundlegend: - unterschiedliche ePortfoliosysteme kennen, lehrgangsbegleitend führen und vermitteln können Vertiefend (exemplarisch aus den digi.kompP - Beschreibungen): - kritisch reflektierter Umgang mit digitalen Medien im Unterrichtseinsatz - eigene Medienbiografie und eigenes Medienhandeln reflektieren - Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte analysieren und berücksichtigen - digitale Medien entsprechend zeitgemäßer Lerntheorien für den Unterricht nutzen - Safer Internet-Problemfälle erkennen und SchülerInnen begleiten und coachen - Evidenzen für das verbessernde und differenzierende Potential digitaler Medien konzipieren, kontinuierlich sammeln und reflektieren und ggf. praxisorientiert beforschen - nutzen digitaler Systeme zur Administration von Dokumenten, Daten und Prozessen - Gestaltung von mediengestützten Lernsituationen - Wissens- und Projektmanagement in der Schulgemeinschaft mit digitalen Medien gestalten
Literatur: Wird von den Lehrenden zu Beginn der Lehrveranstaltungen aktuell bekannt gegeben
Lehr- und Lernformen: Präsenzveranstaltungen, Online-Veranstaltungen, Blended Learning
Beurteilung: Präsentation des HLG begleitenden ePortfolios, Absolvieren des digi.checkP am Ende des Hochschullehrgangs, Reflexionsgespräch über die Ergebnisse des digi.checkP.
Beurteilungsart: mit/ohne Erfolg teilgenommen
Sprache(n): Deutsch/Englisch

Modul 1	**Studienfachbereiche und european credits (ECTS-AP)**			**LV-Art**		**Semesterwochenstunden (1 SWSt. = 15 EH a 45 Min.)**	
Medienkompetenz nach dem digikompP - Modell	BWG	FW + FD	PPS	VO/SE/UE/EX	Semester	Präsenzstudienanteile	**European credits (ECTS-AP)**
ePortfolio	0,00	1,00	0,00	UE	1	1,00	1,00
Wahl LV 1 - digi.kompP A - D	0,00	2,00	0,00	UE	1	1,00	2,00
Wahl LV 2 - digi.kompP C - F	0,00	2,00	0,00	UE	1	1,00	2,00
Wahl LV 3 - digi.kompP D - H	0,00	0,00	1,00	UE	1	1,00	1,00
Summen 1	0,00	5,00	1,00			4,00	6,00

Basisliteratur

digi.kompP - Kompetenzmodell: http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf - 21.11.2017

Literatur wird im Hochschullehrgang bekannt gegeben.

pht
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE TIROL

Curriculum für den Hochschullehrgang

Digitale Grundbildung – Schule 4.0

6 ECTS-AP – SKZ: 710 857

Verordnung des Hochschulkollegiums
der Pädagogischen Hochschule Tirol
am 17.09.2018

Genehmigung durch das Rektorat
der Pädagogischen Hochschule Tirol
am 26.09.2019

gemäß Hochschulgesetz 2005
idgF

Version Adaptierung September 2018

INHALTSVERZEICHNIS

1 QUALIFIKATIONSPROFIL 3

1.1 Ausbildungsziele des Hochschullehrgangs 3
1.2 Vergleichbarkeit mit Curricula an anderen Pädagogischen Hochschulen 3
1.3 Lehr-, Lern- und Beurteilungskonzept 3
1.4 Kompetenzprofil 3

2 CURRICULUM 5

2.1 Dauer und Umfang des Hochschullehrgangs 5
2.2 Zulassungsvoraussetzungen, Zielgruppen und Reihungskriterien 7
2.3 Modulübersicht/Lehrveranstaltungsübersicht 7
2.4 Modulbeschreibungen 7

3 PRÜFUNGSORDNUNG 9

3.1 Geltungsbereich 9
3.2 Lehrveranstaltungen und Leistungsüberprüfung 9
3.3 Feststellung und Beurteilung des Studienerfolgs 9
3.4 Formen der Beurteilung 11
3.5 Rechtsschutz bei Prüfungen und Nichtigerklärung von Beurteilungen 11

4 ABSCHLUSS UND ZERTIFIZIERUNG 11

1 QUALIFIKATIONSPROFIL

Pädagog/innenbildung ist keineswegs nur auf die Ausbildung zu reduzieren. Während des gesamten Professionskontinuums sind Angebote bereitzustellen, die es den einzelnen Pädagog/innen ermöglichen, auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren bzw. individuelle Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Diese Angebote sind so zu gestalten, dass sie zu berufsbezogenen Kompetenzen führen und das grundlegende Berufswissen dem aktuellen Stand der Wissenschaft entspricht.

1.1 Ausbildungsziele des Hochschullehrgangs

Der Hochschullehrgang zielt darauf ab,

- die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, ihren Unterricht mit Hilfe von digitalen Medien vorzubereiten.
- die Absolventinnen und Absolventen mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, um den Unterricht mit Hilfe digitaler Medien zu gestalten.
- die Kenntnisse der Absolventinnen und Absolventen über mediendidaktische Grundlagen zu erweitern und zu vertiefen.
- den Absolventinnen und Absolventen die rechtlichen Gegebenheiten bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht bewusst zu machen und sie zu befähigen, diese in ihrer täglichen Arbeit zu berücksichtigen.
- die Absolventinnen und Absolventen mit den geänderten Ansprüchen an zeitgemäße Lehr- und Lernprozesse im Zusammenhang mit digitalen Medien vertraut zu machen.
- die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, ihr erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten auch an ihrer Schule weiterzugeben.

1.2 Vergleichbarkeit mit Curricula an anderen Pädagogischen Hochschulen

Die Konzeption des Studienplanes orientiert sich am Curriculum für den Hochschullehrgang „eEducation“ der PH Steiermark.

1.3 Lehr-, Lern- und Beurteilungskonzept

Im Zentrum von Lehr-, Lern- und Beurteilungskonzepten des Hochschullehrgangs stehen die Lernenden, die aufgefordert sind, die Verbindung von fachdidaktischen Inhalten und Kompetenzen mit der praktischen Umsetzung im Unterricht bzw. im weiteren schulischen Kontext (Eigentätigkeit durch die Ausarbeitung eigener Praxisprojekte) herzustellen. So wird neben Angeboten für den Wissens- und Kompetenzzuwachs auch Raum für Performanzsituationen bereitgestellt.

Leistungsfeststellung und -beurteilung erfolgen im dargestellten Hochschullehrgang kompetenzorientiert und transparent. Sie stellen Denk- und Transferleistungen im Sinne der Anwendungskompetenz in neuen Situationen in den Vordergrund.

1.4 Kompetenzprofil

Das vorliegende Curriculum orientiert sich an den fünf „Domänen der Lehrer/innen/-professionalität“, die von der Arbeitsgemeinschaft „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK)“ erarbeitet und im Jahr 2008 im Auftrag des

Bildungsministeriums (damals *BMUKK*) als „Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung“ veröffentlicht wurden[1].

Folgende fünf EPIK-Domänen von Lehrer/innenprofessionalität bestimmen das Handeln von Lehrer/innen im Berufsalltag:

- Professionsbewusstsein (sich als Expertin/Experte wahrnehmen),
- Reflexions- und Diskursfähigkeit (das Teilen von Wissen und Können),
- Kooperation und Kollegialität (die Produktivität von Zusammenarbeit),
- Differenzfähigkeit (der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden) sowie
- Personal Mastery (die Kraft individueller Könnerschaft).

Speziell für den gegenständlichen Hochschullehrgang werden die genannten Domänen um die in „digikompP[2]“ angeführten Kompetenzen erweitert. Die Absolventinnen und Absolventen des HLG können u.a.

- Materialien für den Unterricht online recherchieren, selektieren und sammeln.
- lokale Applikationen und webbasierte Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung evaluieren und den Einsatz planen.
- digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien so einsetzen, dass ein Mehrwert gegeben ist.
- Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, entwerfen und gestalten.
- Themenfelder für bestimmte Zielgruppen digital für den Unterricht aufbereiten.
- die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen.
- Problemfälle aus dem Bereich Safer Internet erkennen.
- mobile digitale Endgeräte sinnvoll im Unterricht einsetzen.

1 Schratz, Michael, Schrittesser, Ilse, Forthuber, Peter, Pahr, Gerhard, Paseka, Angelika & Seel, Andrea (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung (S. 123-138). In Christian Kraler & Michael Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann.

2 Vgl. https://digikomp.at/index.php?id=588&L=0

2 CURRICULUM

2.1 Dauer und Umfang des Hochschullehrgangs

Der HLG „Digitale Grundbildung – Schule 4.0“ umfasst 6 ECTS-AP, dauert zwei Semester und besteht aus einem Modul. Das entspricht 150 Echtstunden an Gesamtarbeitszeit, die aus Präsenzstudium und Selbststudium besteht.

Stundenausmaß	**SSt**	**Stunden (60‘)**
Präsenzstudienanteile	6	67,5
E-Learning-/Fernstudienanteile		
Selbststudienanteile		82,5
Summen	**6**	**150,00**

Einzelne Lehrveranstaltungen werden – abhängig vom Thema bzw. vom jeweiligen Referenten oder von der jeweiligen Referentin – gemäß § 42a (3) unter Einbeziehung von Fernstudienelementen und elektronischen Lernumgebungen angeboten. Dafür werden geeignete Lernmaterialien bereitgestellt.

Das gegenüber den Präsenzstudienanteilen erhöhte Ausmaß der Selbststudienanteile ergibt sich aus dem Umstand, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ihren Schulen ein lehrgangsbegleitendes Projekt aus einem der Lehrgangsbereiche konzipieren, durchführen bzw. dauerhaft implementieren, dokumentieren und präsentieren.

Innerhalb des Moduls sind fachdidaktische Inhalte miteinander vernetzt, wodurch die Relationierung von Bildungs- und Handlungswissen mit dem reflektierten Erwerb von Handlungsstrategien ermöglicht wird.

Studienfachbereiche	**ECTS-AP**
Bildungswissenschaften	
Fachdidaktik	6
Fachwissenschaften	
Pädagogisch Praktische Studien	
Ergänzende Studien	
Summe	**6**

Modulraster

Abk	Modulbezeichnung	Sem	BW	FD	FW	PP	ES	SSt	PR (60‘)	EF (60‘)	SSA (60‘)	ECTS-AP
M	Digitale Grundbildung – Schule 4.0	**1. + 2.**	**0,0**	**6,00**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**6,0**	**67,50**	**0,00**	**82,50**	**6,00**

Legende			Pädagogisch Praktische Studien	PP
Anrechnungspunkte nach dem ECTS	ECTS-AP		Präsenzstudienanteile (à 60 Min)	PR
Bildungswissenschaften	BW		Selbststudienanteile (à 60 Min)	SSA
E-Learning oder Fernstudium (à 60 Min)	EF		Semester	Sem
Ergänzende Studien	ES		Semesterwochenstunde (15 UE à 45 Min)	SSt
Fachdidaktik	FD		Seminar	SE
Fachwissenschaften	FW		Studienfachbereich	SFB
Lehrveranstaltung	LV		Übung	UE
Lehrveranstaltungsart	LV-Art		Vorlesung	VO

2.2 Zulassungsvoraussetzungen, Zielgruppen und Reihungskriterien

Gem. § 52f Abs. 1 HG 2005 idgF setzt die Zulassung zu Hochschullehrgängen ein aktives Dienstverhältnis als Lehrerin oder Lehrer voraus.

Für den Hochschullehrgang ist eine Anzahl von maximal 16 Teilnehmer/innen vorgesehen. Die Reihung der Interessentinnen und Interessenten für die Teilnahme am Hochschullehrgang wird von der Pädagogischen Hochschule Tirol gemeinsam mit der zuständigen Fachaufsicht vorgenommen. Grundlegendes Kriterium für die Reihung ist dabei die Bedarfssituation am Schulstandort der Interessentin/des Interessenten.

2.3 Modulübersicht/Lehrveranstaltungsübersicht

Modul-Nr.:	**M**										
Modul-Bezeichnung	**Digitale Grundbildung – Schule 4.0**										
LV-Nummer	**LV-Bezeichnung**	**Sem.**	**FB**	**LV-Art**	**SSt**	**PR UE (45')**	**EF UE (45')**	**PR (60')**	**EF (60')**	**SSA (60')**	**ECTS**
7W1DGB0101	Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung	1	FD	SE	0,40	6	0	4,50	0,00	8,00	0,50
7W1DGB0102	Onlinerecherche und Informationsmanagement	1	FD	SE	0,60	9	0	6,75	0,00	5,75	0,50
7W1DGB0103	Medienproduktion 1: kreative Nutzung von Texten und Grafik	1	FD	SE	1,00	15	0	11,25	0,00	13,75	1,00
7W1DGB0104	Medienproduktion 2: Audio und Video	1	FD	SE	1,00	15	0	11,25	0,00	13,75	1,00
7W1DGB0105	Verantwortungsvolle und kritische Nutzung digitaler Medien	2	FD	SE	0,40	6	0	4,50	0,00	8,00	0,50
7W1DGB0106	Webtools für den Fachunterricht	2	FD	SE	0,60	9	0	6,75	0,00	5,75	0,50
7W1DGB0107	Mobile Learning	2	FD	SE	1,00	15	0	11,25	0,00	13,75	1,00
7W1DGB0108	Personalisierte Lernumgebungen	2	FD	SE	0,40	6	0	4,50	0,00	8,00	0,50
7W1DGB0109	Abschlusspräsentationen	2	FD	SE	0,60	9	0	6,75	0,00	5,75	0,50
	M		**Summen**		**6,00**	**90**	**0**	**67,50**	**0,00**	**82,50**	**6,00**

Einzelne Lehrveranstaltungen können unter Einbeziehung von Formen des Fernstudiums sowie unter Berücksichtigung und Einbeziehung von elektronischen Lernumgebungen geführt werden (vgl. § 42a Z 3 HG 2005 idgF).

2.4 Modulbeschreibungen

2.4.1 Modul

Modulbeschreibung	**Digitale Grundbildung – Schule 4.0**	
KURZZEICHEN	**MODULBEZEICHNUNG**	
M	**Digitale Grundbildung – Schule 4.0**	
	ECTS-AP	**SEMESTER**
Modul	**6**	**1. + 2.**
MODULART		

PFLICHTMODUL	WAHLPFLICHT-MODUL	WAHLMODUL	BASISMODUL	AUFBAUMODUL
ja	nein	nein	ja	nein

ZUGANGSVORAUSSETZUNGEN

Erfüllung der Zulassungsvoraussetzungen

BILDUNGSINHALTE

- Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung
- Vorstellung des digi.komp-Kompetenzmodells
- Internetrecherche und die Nutzung von Internetressourcen
- Didaktische Grundlagen bei der Nutzung digitaler Medien
- Urheberrechtliche Aspekte bei der Verwendung von Texten und Bildern in der Schule
- Nutzung lizenzfreier Quellen bei Veröffentlichungen
- Erstellung und Einsatz digitaler Präsentationen, Anwendungen im Unterricht, Gestaltungsmöglichkeiten und didaktisches Design
- Produktion von Animationen und Videos
- Sicherer und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien, Safer Internet
- Digitale Werkzeuge und Online-Angebote für den Fachunterricht, Entwicklung von Einsatzszenarien
- Mediendidaktische Grundlagen zu Mobile Learning
- Nutzung von mobilen Endgeräten für Lernszenarien
- Vorstellung geeigneter Apps für den Unterricht
- Erstellung von digitalen Lernpfaden, Erprobung von Unterrichtsbeispielen
- Nutzung der Potentiale von personalisierten Lernumgebungen
- Abschlusspräsentationen: Vorstellen von zwei erprobten Unterrichtssequenzen mit digitalen Medien

ZERTIFIZIERBARE KOMPETENZEN

Die Absolventinnen/Absolventen …

- können Beispiele von digi.komp.at in den Unterricht integrieren.
- können die beim Einsatz von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte reflektieren und berücksichtigen.
- können Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen.
- können mobile Geräte nutzbringend im Unterricht verwenden.

LITERATUR

wird von den Lehrveranstaltungsleiter/innen bekanntgegeben.

LEHR- UND LERNMETHODEN

Vorträge, seminaristisches Arbeiten, Übungen, Reflexionen, Selbststudium etc.

LEISTUNGSNACHWEISE

Immanenter Prüfungscharakter – Arbeitsaufträge, Reflexion; Sammlung geeigneter Materialien mit Dokumentation und Präsentation erarbeiteter Unterrichtssequenzen. Die konkreten Beurteilungskriterien werden den Studierenden zu Beginn des Moduls nachweislich zur Kenntnis gebracht. Es wird auf die geltende Prüfungsordnung verwiesen.

SPRACHE(N)

Deutsch

3 PRÜFUNGSORDNUNG

Zusätzlich zu dieser Prüfungsordnung sind die Angaben zu den erforderlichen Leistungsnachweisen in den Modulbeschreibungen und Lehrveranstaltungsbeschreibungen zu beachten.

3.1 Geltungsbereich

Die Prüfungsordnung gilt für den Hochschullehrgang „Digitale Grundbildung – Schule 4.0“ an der Pädagogischen Hochschule Tirol unter Bedachtnahme auf das Hochschulgesetz (HG 2005 idgF).

3.2 Lehrveranstaltungen und Leistungsüberprüfung

Die Prüfungsanforderungen der Lehrveranstaltungen in den Modulen sind für das jeweilige Modul bzw. den Hochschullehrgang hinsichtlich der festgelegten Kompetenzen abgestimmt. Die Arten der Leistungsfeststellung lassen eine differenzierte Einschätzung der Kompetenzentwicklung der einzelnen Studierenden zu.
Die Lehrveranstaltungsleiterin/der Lehrveranstaltungsleiter haben die Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung nachweislich über die Beurteilungsform, die Beurteilungskriterien und die Beurteilungsmaßstäbe der Lehrveranstaltungsüberprüfung zu informieren.
Studierende, denen eine Behinderung nachweislich die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, haben das Recht auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden (§ 63 Abs. 1 Z 11 HG 2005 idgF).

3.2.1 Art und Methode der Leistungsnachweise:

Der erfolgreiche Abschluss einer Lehrveranstaltung kann durch eine mündliche, schriftliche oder elektronische Leistungsüberprüfung erfolgen.
Ein Modul gilt als abgeschlossen, wenn alle Lehrveranstaltungen positiv absolviert und beurteilt wurden und die individuelle Entwicklung in der Entwicklungsdokumentation festgehalten wurde.

3.3 Feststellung und Beurteilung des Studienerfolgs

3.3.1 Grundlagen für die Leistungsbeurteilung

Grundlage für die Leistungsbeurteilung sind die Anforderungen des Curriculums unter Berücksichtigung der in den Modulen bzw. Lehrveranstaltungen ausgewiesenen Lernergebnisse/Kompetenzen.

Die Leistungsfeststellung kann je nach Festlegung in den einzelnen Modulanforderungen/Lehrveranstaltungsanforderungen durch Beobachtung der Leistungen in den einzelnen Lehrveranstaltungen durch Kontrolle der Erfüllung von Arbeitsaufträgen, durch Beurteilung von Seminar-, Abschlussarbeiten, Portfolios etc. und/oder durch mündliche, schriftliche und elektronische Prüfungen im Sinne dieser Prüfungsordnung erfolgen (prüfungsimmanent).
Eine differenzierte Rückmeldung über die erbrachten Leistungen an die Studierenden muss gewährleistet sein.

3.3.2 Kriterien für die Leistungsbeurteilung

Der positive Erfolg von Prüfungen oder anderer Leistungsfeststellungen ist dann gegeben, wenn der überwiegende Teil der in den Lehrveranstaltungen/Modulen beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen erfüllt wird.
Beurteilungsform: „mit Erfolg teilgenommen“ bzw. „ohne Erfolg teilgenommen“.
Bei der Leistungsbeurteilung muss sichergestellt sein, dass Studierende durch diese eine individuelle Rückmeldung über ihre Leistung erhalten. Während die fünfteilige Notenskala eine solche Rückmeldung anhand der Normen für die einzelnen Beurteilungsstufen gewährleistet, muss bei der Beurteilung durch „mit/ohne Erfolg teilgenommen“ eine geeignete Form der Rückmeldung miteinbezogen werden.
Abgabe-, Präsentations- und Prüfungstermine sind so festzulegen, dass den Studierende die Einhaltung der festgelegten Studiendauer ermöglicht wird.

3.3.3 Wiederholung von Prüfungen

Für die Wiederholung von Prüfungen gilt § 43a HG 2005 idgF.

3.4 Formen der Beurteilung

3.4.1 Beurteilung „mit Erfolg teilgenommen“/„ohne Erfolg teilgenommen“

Mit Erfolg teilgenommen: Eine positive Beurteilung mittels „mit Erfolg teilgenommen“ erfolgt, wenn die in den Modulen beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt werden.
Ohne Erfolg teilgenommen: Die negative Beurteilung „ohne Erfolg teilgenommen“ erfolgt dann, wenn Leistungen die Erfordernisse für eine Beurteilung „mit Erfolg teilgenommen“ nicht erfüllen.

3.5 Rechtsschutz bei Prüfungen und Nichtigerklärung von Beurteilungen

Betreffend den Rechtsschutz bei Prüfungen gilt § 44 HG 2005 idgF.
Betreffend die Nichtigerklärung von Beurteilungen gilt § 45 HG 2005 idgF.

4 ABSCHLUSS UND ZERTIFIZIERUNG

Der Hochschullehrgang ist beendet, wenn alle Lehrveranstaltungen und Module und allfällig erforderliche Abschlussarbeiten positiv beurteilt sind.
Die Höchststudiendauer für den Hochschullehrgang „Digitale Grundbildung – Schule 4.0“ beträgt vier Semester, vgl dazu § 39 Abs. 6 HG 2005 idgF.
Gemäß § 61 Abs. 1 Z6 HG 2005 idgF erlischt die Zulassung, wenn die festgelegte Höchststudiendauer überschritten wird.
Der erfolgreiche Abschluss des Hochschullehrganges wird durch ein studienabschließendes Zeugnis bescheinigt.

Kenntnisnahme des Hochschulkollegiums der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg vom 11. 3. 2020

Genehmigung durch das Rektorat der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg am 16. März 2020

gemäß Hochschulgesetz 2005(BGBl. I Nr. 30/2006 i.d.g.F.)

Curriculum

Hochschullehrgang Digitale Grundbildung 4.0

6ECTS-Anrechnungspunkte (ECTS-AP)

Gemäß Hochschulgesetz 2005 (BGBl. I Nr. 30/2006 idgF.)

ECTS-Anrechnungspunkte: 6
Studienkennzahl: 710 857
Erstellungsdatum: 02.03.2020

1. Inhalt

1. Inhalt 1
2. Allgemeines 2
2.1 Umfang und Dauer des Hochschullehrgangs 2
2.2 Abschluss und Zertifizierung 2
3. Qualifikationsprofil 2
3.1 Bildungsziele, Qualifikationen sowie Relevanz des Hochschullehrgangs 2
3.2 Lehr-Lern-Beurteilungskonzept 3
3.3 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen 3
3.4 Kooperation 3
3.5 Vergleichbarkeit 3
4. Zulassungsvoraussetzungen 4
5. Reihungskriterien für die Zulassung 4
6. Modulübersicht 5
7. Modulbeschreibung 6
8. Prüfungsordnung 7
8.1 Geltungsbereich 7
8.2 Allgemeine ergänzende Bestimmungen bzw. hochschullehrgangsspezifische Regelungen für das Curriculum 7
8.3 Den Abschluss betreffende ergänzende Bestimmungen bzw. hochschullehrgangsspezifische Regelungen für das Curriculum 7
9. In-Kraft-Treten 8
10. Literatur 8

2. Allgemeines

2.1 Umfang und Dauer des Hochschullehrgangs

Der Hochschullehrgang Digitale Grundbildung umfasst 2 Semester mit einem Gesamtworkload von 6 ECTS-AP. Gemäß § 39 Absatz 6 Hochschulgesetz 2005 in der gültigen Fassung(HG 2005 idgF) wird eine Höchststudiendauer von 4 Semestern (vorgesehene Studienzeit zuzüglich zwei Semestern) festgelegt.

Stundenausmaß	**SSt**	**Stunden (60')**
Präsenzstundenanteile	6	67,5
E-Learning-/Fernstudienanteile		
Selbststudienanteile		82,5
Summen	**6**	**150**

Einzelne Lehrveranstaltungen werden – abhängig vom Thema bzw. vom jeweiligen Referenten oder von der jeweiligen Referentin – gemäß § 42a (3) unter Einbeziehung von Fernstudienelementen und elektronischen Lernumgebungen angeboten. Dafür werden geeignete Lernmaterialien bereitgestellt.

Das gegenüber den Präsenzstudienanteilen erhöhte Ausmaß der Selbststudienanteile ergibt sich aus dem Umstand, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ihren Schulen ein lehrgangsbegleitendes Projekt aus einem der Lehrgangsbereiche konzipieren, durchführen bzw. dauerhaft implementieren, dokumentieren und präsentieren.

Innerhalb des Moduls sind fachdidaktische Inhalte miteinander vernetzt, wodurch die Relationierung von Bildungs- und Handlungswissen mit dem reflektierten Erwerb von Handlungsstrategien ermöglicht wird.

Studienfachbereiche	**ECTS-AP**
Bildungswissenschaften	
Fachdidaktik	6
Fachwissenschaften	
Pädagogisch Praktische Studien	
Ergänzende Studien	
Summe	**6**

2.2 Abschluss und Zertifizierung

Nach positivem Abschluss des Hochschullehrgangs wird der bzw. dem Studierenden ein Zertifikat ausgestellt.

3. Qualifikationsprofil

3.1 Bildungsziele, Qualifikationen sowie Relevanz des Hochschullehrgangs

Ziel des Hochschullehrganges ist es,

- die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, ihren Unterricht mit Hilfe von digitalen Medien vorzubereiten.
- die Absolventinnen und Absolventen mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, um den Unterricht mit Hilfe digitaler Medien zu gestalten.
- die Kenntnisse der Absolventinnen und Absolventen über mediendidaktische Grundlagen zu erweitern und zu vertiefen.
- den Absolventinnen und Absolventen die rechtlichen Gegebenheiten bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht bewusst zu machen und sie zu befähigen, diese in ihrer täglichen Arbeit zu berücksichtigen.
- die Absolventinnen und Absolventen mit den geänderten Ansprüchen an zeitgemäße Lehr- und Lernprozesse im Zusammenhang mit digitalen Medien vertraut zu machen.

- die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, ihr erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten auch an ihrer Schule weiterzugeben.

3.2 Lehr-Lern-Beurteilungskonzept

Im Zentrum von Lehr-, Lern- und Beurteilungskonzepten des Hochschullehrgangs stehen die Lernenden, die aufgefordert sind, die Verbindung von fachdidaktischen Inhalten und Kompetenzen mit der praktischen Umsetzung im Unterricht bzw. im weiteren schulischen Kontext (Eigentätigkeit durch die Ausarbeitung eigener Praxisprojekte) herzustellen. So wird neben Angeboten für den Wissens- und Kompetenzzuwachs auch Raum für Performanzsituationen bereitgestellt. Leistungsfeststellung und -beurteilung erfolgen im dargestellten Hochschullehrgang kompetenzorientiert und transparent. Sie stellen Denk- und Transferleistungen im Sinne der Anwendungskompetenz in neuen Situationen in den Vordergrund.

3.3 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen

Das vorliegende Curriculum orientiert sich an den fünf „Domänen der Lehrer/innen/-professionalität", die von der Arbeitsgemeinschaft „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK)" erarbeitet und im Jahr 2008 im Auftrag des Bildungsministeriums (da-mals BMUKK) als „Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung" veröffentlicht wurden(Schratz et al., 2008).

Folgende fünf EPIK-Domänen von Lehrer/innenprofessionalität bestimmen das Handeln von Lehrer/innen im Berufsalltag:

- Professionsbewusstsein (sich als Expertin/Experte wahrnehmen),
- Reflexions- und Diskursfähigkeit (das Teilen von Wissen und Können),
- Kooperation und Kollegialität (die Produktivität von Zusammenarbeit),
- Differenzfähigkeit (der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden) sowie
- Personal Mastery (die Kraft individueller Könnerschaft).

Speziell für den gegenständlichen Hochschullehrgang werden die genannten Domänen um die in „digikompP2"(BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016) angeführten Kompetenzen erweitert. Die Absolventinnen und Absolventen des HLG können u.a.

- Materialien für den Unterricht online recherchieren, selektieren und sammeln.
- lokale Applikationen und webbasierte Ressourcen in Bezug auf Unterrichtsziele und -gestaltung evaluieren und den Einsatz planen.
- digitale Medien zur Erstellung und Adaptierung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien so einsetzen, dass ein Mehrwert gegeben ist.
- Onlinematerialien, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, entwerfen und gestalten.
- Themenfelder für bestimmte Zielgruppen digital für den Unterricht aufbereiten.
- die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte (Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte) analysieren und berücksichtigen.
- Problemfälle aus dem Bereich Safer Internet erkennen.
- mobile digitale Endgeräte sinnvoll im Unterricht einsetzen.

3.4 Kooperation

Kooperationen für den Hochschullehrgang Digitale Grundbildung können von der Studiengangsleitung mit Bildungsanbietern in Vorarlberg eingegangen werden.

3.5 Vergleichbarkeit

Das Curriculum der PH Vorarlberg orientiert sich an den Curricula für die Hochschullehrgänge „eEducation" der PH Steiermark bzw. „Digitale Grundbildung" der PH Tirol.

4. Zulassungsvoraussetzungen

Ergänzend zu bzw. folgend den Bestimmungen des § 52fHG 2005werden folgende Zulassungsvoraussetzungen festgelegt:

- Abgeschlossenes Lehramtsstudium SEK
- Oder abgeschlossenes Lehramtsstudium PRIM

5. Reihungskriterien für die Zulassung

Gemäß § 50 Abs. 6 HG 2005 idgF.hat das Rektorat für den Fall, dass aus Platzgründen nicht alle Antragsteller/innen zugelassen werden können, für alle in gleicher Weise geltende Zulassungskriterien durch Verordnung festzulegen. Die jeweils gültige Verordnung wird im Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg publiziert.

Der HLG Digitale Grundbildung ist für den Unterricht an der SEK AB konzipiert. Falls freie Studienplätze vorhanden sind, können auch Pädagog/innen aus anderen Schultypen am HLG teilnehmen.

6. Modulübersicht

MODUL-KÜRZEL	Studienfachbereiche ECTS-Anrechnungspunkte				Art LV	Wochenstunden *) zu 45 Min. = 1/15 SWS		ECTS- Anrechnungspunkte
Semester 1	BW	FW/FD	PPS	ES	VO/SE/UE/...	Präsenzstudien-anteile	Betreute Studienanteile	
DigitaleKompetenzen und informatischeGrundbildung		0,5			SE	8,0	4,5	0,5
Informationsmanagement, Personal Learning Environment, Learning Management System		1,0			SE	14,0	11,0	1,0
Medienproduktion 1: kreative Nutzung von Texten und Grafik		1,0			SE	10,0	15,0	1,0
Medienkompetenz und Medienrecht: verantwortungsvolle und kritische Nutzung digitaler Medien		0,5			SE	8,0	4,5	0,5
Summe Semester 1	0,0	3,0	0,0	0,0		40,0	35,0	**3,0**

MODUL-KÜRZEL	Studienfachbereiche ECTS-Anrechnungspunkte				Art LV	Wochenstunden *) zu 45 Min. = 1/15 SWS		ECTS-Anrechnungspunkte
Semester 2	BW	FW/FD	PPS	ES	VO/SE/UE/...	Präsenzstudien-anteile	Betreute Studienanteile	
Webtools für den Fachunterricht		0,5			SE	8,0	4,5	0,5
Coding und Datenverarbeitung		1,0			SE	15,0	10,0	1,0
Medienproduktion 2: Audio und Video		1,0			SE	10,0	15,0	1,0
Abschlussprojekt und Präsentation		0,5			SE	2,0	10,5	0,5
Summe Semester 2	0,0	3,0	0,0	0,0		35	40	**3,0**

Summe gesamt	0,0	6,0	0,0	0,0		75	75	6,0

Legende:
BW Bildungswissenschaften
FW/FD Fachwissenschaften und Fachdidaktiken
PPS Pädagogisch-Praktische Studien
ES Ergänzende Studien
HLGÜ Hochschullehrgangsübergreifendes Modul
*) 1 Semesterwochenstunde entspricht 15 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten
VO Vorlesung
SE Seminar
UE Übung

7. Modulbeschreibung

Kurzzeichen:	Modulthema:		
	Digitale Grundbildung		
Hochschullehrgang:		Modulverantwortliche/r:	
Digitale Grundbildung 4.0		Hochschullehrgangsleitung	
Studienjahr:		ECTS-Anrechnungspunkte:	Semester:
1		6	1+2
Dauer und Häufigkeit des Angebots:		Niveaustufe (Studienabschnitt):	
Kategorie:			
Pflichtmodul	Wahlpflichtmodul		Wahlmodul
x			
Basismodul		Aufbaumodul	
x			

Verbindung zu anderen Modulen in diesem Hochschullehrgang:			
Studienübergreifend geführt mit den Modulen:			
Modul	Studienkennzahl	Hochschullehrgangstitel	Modulkurzzeichen
		Digitale Grundbildung 4.0	

Voraussetzungen für die Teilnahme:

Erfüllung der Zulassungsvoraussetzungen

Bildungsziele:

Die Studierenden sollendie fachdidaktischen Kompetenzen für den Unterricht der Verbindlichen Übung Digitale Grundbildung erwerben.

Bildungsinhalte:

- Digitale Kompetenzen und informatische Grundbildung
- Lehrplan „Digitale Grundbildung
- Vorstellung des digi.komp-Kompetenzmodells
- Internetrecherche und die Nutzung von Internetressourcen
- Didaktische Anwendung personalisierter Lernumgebungen und Lernplattformen
- Didaktische Grundlagen bei der Nutzung digitaler Medien
- Urheberrechtliche Aspekte bei der Verwendung von Texten und Bildern in der Schule
- Nutzung lizenzfreier Quellen bei Veröffentlichungen
- Erstellung und Einsatz digitaler Präsentationen, Anwendungen im Unterricht, Gestaltungsmöglichkeiten und didaktisches Design
- Produktion von Animationen und Videos
- Sicherer und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien, Safer Internet
- Digitale Werkzeuge und Online-Angebote für die Organisation, den Fachunterricht und die Entwicklung von Einsatzszenarien
- Mediendidaktische Grundlagen zu Mobile Learning
- Visuelle Programmierung und Datenverarbeitung
- Vorstellung geeigneter Apps für den Unterricht
- Erstellung von digitalen Lernpfaden, Erprobung von Unterrichtsbeispielen
- Nutzung der Potentiale von personalisierten Lernumgebungen
- Abschlusspräsentationen: Vorstellen von zwei erprobten Unterrichtssequenzen mit digitalen Medien

Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen:

Die Absolventinnen/Absolventen ...

- können im eigenen Unterricht relevante Ziele aus dem Lehrplan „Digitale Grundbildung“ in den Unterricht berücksichtigen.
- können die beim Einsatz von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte reflektieren und berücksichtigen.
- können Onlineressourcen kindgerecht und der Lernsituation adäquat auswählen und einsetzen.
- Medien (Text, Grafik, Audio, Video) für den Unterricht produzieren und adäquat einsetzen.
- können Learning Management Systeme für den Unterricht verwenden.

• können Programmier- und Codinganwendungen im Unterricht einsetzen.
Lehr- und Lernformen:
Vorträge, Seminare, Übungen, Reflexionen und Selbstlernphasen
Leistungsnachweise:
Immanenter Prüfungscharakter – Arbeitsaufträge, Reflexion, Sammlung geeigneter Materialien mit Dokumentation und Präsentation erarbeiteter Unterrichtssequenzen. Die konkreten Beurteilungskriterien werden den Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung nachweislich zur Kenntnis gebracht. Es wird auf die geltende Prüfungsordnung verwiesen.
Beurteilungsart:
Mit/Ohne Erfolg teilgenommen
Sprache(n):
Deutsch

8. Prüfungsordnung

8.1 Geltungsbereich

Die Prüfungsordnung umfasst hochschullehrgangsspezifische Regelungen für das vorliegende Curriculum. Darüberhinausgehende allgemeine Bestimmungen sind der Prüfungsordnung für Hochschullehrgänge, veröffentlicht im Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg idgF zu entnehmen.

8.2 Allgemeine ergänzende Bestimmungen bzw. hochschullehrgangsspezifische Regelungen für das Curriculum

Die Prüfungsanforderungen der Lehrveranstaltungen in dem Modul sind für das jeweilige Modul bzw. den Hochschullehrgang hinsichtlich der festgelegten Kompetenzen abgestimmt. Die Arten der Leistungsfeststellung lassen eine differenzierte Einschätzung der Kompetenzentwicklung der einzelnen Studierenden zu.

Die Lehrveranstaltungsleiterin/der Lehrveranstaltungsleiter haben die Studierenden zu Beginnder Lehrveranstaltung nachweislich über die Beurteilungsform, die Beurteilungskriterien und die Beurteilungsmaßstäbe der Lehrveranstaltungsüberprüfung zu informieren. Studierende, denen eine Behinderung nachweislich die Ablegung der Prüfung in dervorgeschriebenen Methode unmöglich macht, haben das Recht auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden (§ 63 Abs. 1 Z 11 HG 2005 idgF).

8.3 Den Abschluss betreffende ergänzende Bestimmungen bzw. hochschullehrgangsspezifische Regelungen für das Curriculum

Der erfolgreiche Abschluss einer Lehrveranstaltung kann durch eine mündliche, schriftliche oder elektronische Leistungsüberprüfung erfolgen. Ein Modul gilt als abgeschlossen, wenn alle Lehrveranstaltungen positiv absolviert und beurteilt wurden und die individuelle Entwicklung in der Entwicklungsdokumentation festgehalten wurde.

Der positive Erfolg von Prüfungen oder anderer Leistungsfeststellungen ist dann gegeben, wenn der überwiegende Teil der in den Lehrveranstaltungen/Modulen beschriebenen Anforderungen in den wesentlichen Bereichen erfüllt wird. Beurteilungsform: „mit Erfolg teilgenommen“ bzw. „ohne Erfolg teilgenommen“. Bei der Leistungsbeurteilung muss sichergestellt sein, dass Studierende durch diese eine in-dividuelle Rückmeldung über ihre Leistung erhalten. Während die fünfteilige Notenskala eine solche Rückmeldung anhand der Normen für die einzelnen Beurteilungsstufen gewährleistet, muss bei der Beurteilung durch „mit/ohne Erfolg teilgenommen“ eine geeignete Form der Rückmeldung miteinbezogen werden. Abgabe-, Präsentations- und Prüfungstermine sind so festzulegen, dass den Studierenden die Einhaltung der festgelegten Studiendauer ermöglicht wird.

Der Hochschullehrgang gilt als erfolgreich absolviert, wenn alle Module positiv abgeschlossen wurden und die Abschlussprüfung bestanden wurde. Gemäß § 39 Abs. 6 HG ist als Höchststudiendauer die folgende vorgesehen: die mindestens vorgesehene Studienzeit zuzüglich zwei Semestern.

Der Hochschullehrgang ist beendet, wenn alle Lehrveranstaltungen in dem Modul und allfällig erforderliche Abschlussarbeiten positiv beurteilt sind. Die Höchststudiendauer für den Hochschullehrgang „Digitale Grundbildung – Schule 4.0" beträgt vier Semester, vgl dazu § 39 Abs. 6 HG 2005 idgF. Gemäß § 61 Abs. 1 Z6 HG 2005 idgF erlischt die Zulassung, wenn die festgelegte Höchststudiendauer überschritten wird. Der erfolgreiche Abschluss des Hochschullehrganges wird durch ein studienabschließendes Zeugnis bescheinigt.

9. In-Kraft-Treten

Diese Verordnung tritt nach der Veröffentlichung im Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg mit WS2020/21 in Kraft.

10. Literatur

BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2016). *digi.komp: Über digi.kompP.* https://digikomp.at/index.php?id=588&L=0

Schratz, M., Forthuber, I., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–138). Waxmann.