

BEITRÄGE AUS DER FORSCHUNG

Band 202

Ann Christin Schulz

Ausbildung zur digitalen Teilhabe?

Eine Analyse der Lehrangebote zu Medienkompetenz
in sozialen und pädagogischen Studienfächern an
deutschen Hochschulen



sfs

Impressum

Beiträge aus der Forschung, Band 202

ISSN: 0937-7379

Dortmund 2019

Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)

Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund

Evinger Platz 17

D-44339 Dortmund

Tel.: +49 (0)2 31 – 755-1

Fax: +49 (0)2 31 – 755-90205

Email: kontakt@sfs-dortmund.de

www.sfs-dortmund.de

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

Fakultät für Sozialwissenschaft

Ausbildung zur digitalen Teilhabe?

Eine Analyse der Lehrangebote zu Medienkompetenz in sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen

Masterarbeit

vorgelegt von Ann Christin Schulz

betreut durch Prof. Dr. Ulrich Pötter
Prof. Dr. Josef Hilbert

Zusammenfassung

Die Forschungsarbeit liefert eine umfassende Bestandsaufnahme des Lehrangebots von Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2016 / 2017. Untersucht wurden dafür insgesamt 183 Hochschulen, 769 soziale und pädagogische Studienfächer sowie 19.220 Lehrveranstaltungen.

Die Bestandsaufnahme beginnt mit der Untersuchung von Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz thematisieren. Erste Auswertungen zeigen, dass Medienkompetenz in nur 1,98% aller Lehrveranstaltungen explizit thematisiert wird. Rechnerisch nahmen somit von 204.031 Student_innen 4.121 an Medienkompetenz vermittelnden Veranstaltungen teil. Die Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz werden zudem eher in einem theoretischen als in einem praktischen Lehrformat angeboten – 82,11% aller Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz verbleiben auf einer theoretischen Ebene, wohingegen nur 2,37% aller Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz praxisorientiert sind.

Medienkompetenz wird nicht in allen einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern im gleichen Maße thematisiert – der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz streut zwischen den Studienfächern zwischen 1,35% und 5,50%. Besonders hervorzuheben ist dabei das Studienfach „Rehabilitationspädagogik“, das mit 5,50% den größten Anteil von Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz thematisieren, aufweist. Die Anzahl von Student_innen, die Medienkompetenz beziehen ist somit in diesem Fach am höchsten, da in etwa jede_r 18. Student_in dieses Faches mit Medienkompetenz in Kontakt kommt, während es in den an-

deren untersuchten Studienfächern deutlich weniger sind. Neben diesen Befunden kann außerdem festgehalten werden, dass Medienkompetenz eher in Bachelor- als in Masterstudiengängen gelehrt wird und im geographischen Vergleich kaum Unterschiede vorliegen. Denn zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen den einzelnen Bundesländern und den Metropolregionen können keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden

Schlüsselwörter: Bestandsaufnahme · Hochschule · Medienkompetenz

Summary

The research provides a comprehensive inventory of courses in media competence in relevant social and pedagogical subjects at German universities in the winter semester 2016/2017. For this, a total of 183 universities, 769 social and pedagogical subjects and 19,220 courses were examined.

The inventory begins with the study of courses which deal with media competence. First analyses show that only 1.98% of all courses are explicitly related to media competence. In mathematical terms, from 204,131 students 4,121 participated in courses with media competence. In addition, these courses are rather offered in a theoretical than in a practical teaching format – 82.11% of all courses addressing media competences remain on a theoretical level whereas only 2.37% of all courses addressing media competences are practice-oriented.

Media competence is not thematised to the same extent in all relevant social and pedagogical subjects – the proportion of courses with media competence ranges between 1.35% and 5.50%. Especially the course „Rehabilitation Sciences“, which offers with 5.50% the largest proportion of courses that deal with media competence, has to be emphasized. The number of students who acquire media competence is therefore highest in this subject, because approximately every 18th student in this subject comes into contact with media competence whereas the number of students in other subjects is significantly lower.

Besides these results, media competence is rather taught in bachelor's than in master's degrees and there are hardly any differences in geographic comparisons. No differences can

be found between East and West Germany and between each federal state as well as between the metropolitan areas.

Keywords: inventory · university · media competence

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	viii
Tabellenverzeichnis	ix
Formelverzeichnis	xiii
Abkürzungsverzeichnis	xiv
Teil 1: Einführung	1
1 Einleitung	1
2 Stand der Forschung	4
3 Forschungsinteresse	7
Teil 2: Theoretischer Hintergrund	9
4 Digitalisierung	10
4.1 Eine allgemeine Begriffsklärung.....	10
4.1.1 Exkurs: Industrielle Revolution	11
4.2 Perspektiven der Digitalisierung.....	13
4.2.1 Mediatisierung.....	13
4.2.2 Digitalisierung als sozialer Transformationsprozess	14
4.2.3 Teilhabe mit/in digitalen Medien.....	16
4.2.4 Exkurs: (Digitale) Inklusion	17
5 Einrichtungen der Wohlfahrtspflege	18
6 Kompetenzbegriff	20
6.1 Digitale Kompetenz	21
6.2 Medienkompetenz.....	22
6.2.1 Dimensionen von Medienkompetenz	23
6.3 Zentraler Kompetenzbegriff der vorliegenden Arbeit	25
7 Soziale und pädagogische Studienfächer	26

7.1	Sozialarbeit.....	27
7.2	Sozialpädagogik.....	27
7.3	Erziehungswissenschaften.....	28
7.4	Soziale Arbeit.....	28
Teil 3: Empirie		30
8	Grundgesamtheit	30
8.1	Fallauswahl.....	30
9	Erhebung	34
10	Auswertung	36
10.1	Phase I.....	36
10.1.1	Hindernisse.....	37
10.1.2	Selbstreflexion.....	38
10.1.3	Ergebnisse.....	39
10.1.4	Zwischenfazit.....	41
10.2	Phase II.....	41
10.2.1	Hindernisse.....	48
10.2.2	Selbstreflexion.....	48
10.2.3	Ergebnisse.....	49
10.2.4	Zwischenfazit.....	52
10.3	Phase III.....	53
10.3.1	Hindernisse.....	57
10.3.2	Ergebnisse.....	57
10.3.3	Zwischenfazit.....	69
10.4	Phase IV.....	70
10.4.1	Festlegung des Materials.....	71
10.4.2	Analyse der Entstehungssituation.....	72
10.4.3	Formale Charakteristika des Materials.....	73
10.4.4	Analyserichtung.....	74
10.4.5	Fragestellung.....	75

10.4.6 Zusammenfassende Inhaltsanalyse	76
10.4.7 Hindernisse	78
10.4.8 Selbstreflexion	79
10.4.9 Ergebnisse.....	81
11 Fazit und Ausblick	95
Literaturverzeichnis	99
Anhang	111
A1 Liste der untersuchten Hochschulen.....	111
A1.1 Universitäten	111
A1.2 Fachhochschulen.....	119
A2 Lehrveranstaltungn mit Bezug zu Medienkompetenz..	
.....	129
A3 Anzahl der Student_innen in den Studienfächern mit	
Bezug zu Medienkompetenz	148
A4 Leitfragebogen.....	155
A5 Transkription	156
A5.1 Fall A.....	156
A5.2 Fall B.....	169
A5.3 Fall C.....	182
A6 Zusammenfassende Inhaltsanalyse.....	201
A6.1 Fall A: Erster Reduktionsdurchgang.....	201
A6.2 Fall B: Erster Reduktionsdurchgang.....	204
A6.3 Fall C: Erster Reduktionsdurchgang.....	207
A6.4 Zweiter Reduktionsdurchgang	111

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Industrielle Revolution	13
Abb. 2: Auswertungsergebnisse der Phase I.....	39
Abb. 3: Kompetenzstufenmodell (DigComp 2.1)	42
Abb. 4: Angebotsqualität der Interneterfahrungsorte.....	44

Tabellenverzeichnis

1	Zielsetzungen der Studienfächer	29
2	Auswertung des Stufenmodells	50
3	Anteil von Lehrveranstaltungen mit und ohne Medienkompetenz nach Studienfächern	58
4	Anteil von Bachelor- und Masterstudiengän- gen mit Medienkompetenz nach Studienfä- chern	60
5	Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medien- kompetenz nach Studienfächern und Hoch- schulform	62
6	Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medien- kompetenz nach Studien- fächern im Ost- West-Vergleich	64
7	Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medien- kompetenz in den einzelnen Bundesländern...	66
8	Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medien- kompetenz in den einzelnen Metropolregio- nen	68
9	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medien- kompetenz im Studienfach Berufspädagogik..	129
10	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medien- kompetenz im Studienfach Bildung und Er- ziehung von Kindern	130
11	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medien- kompetenz im Studienfach Erziehungswis- senschaft.....	131
12	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medien- kompetenz im Studienfach Frühförderung	133

13	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Gerontologie ..	134
14	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Gesundheits- und Sozialwesen.....	134
15	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Heilpädagogik	135
16	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Kindheitspädagogik.....	135
17	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Pädagogik	136
18	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Pflege	137
19	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Psychologie ...	137
20	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Rehabilitationspädagogik	139
21	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Soziale Arbeit.	139
22	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Soziologie	145
23	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Sozialwissenschaft	146
24	Anzahl der Student_innen im Studienfach Berufspädagogik.....	148
25	Anzahl der Student_innen im Studienfach Bildung und Erziehung von Kindern	148
26	Anzahl der Student_innen im Studienfach Erziehungswissenschaft	149

27	Anzahl der Student_innen im Studienfach Frühförderung	149
28	Anzahl der Student_innen im Studienfach Ge- rontologie	150
29	Anzahl der Student_innen im Studienfach Ge- sundheits- und Sozialwesen.....	150
30	Anzahl der Student_innen im Studienfach Heilpädagogik	150
31	Anzahl der Student_innen im Studienfach Kindheitspädagogik.....	150
32	Anzahl der Student_innen im Studienfach Päd- agogik.....	151
33	Anzahl der Student_innen im Studienfach Pflege	151
34	Anzahl der Student_innen im Studienfach Psychologie	152
35	Anzahl der Student_innen im Studienfach Rehabilitationspädagogik	152
36	Anzahl der Student_innen im Studienfach So- ziale Arbeit	153
37	Anzahl der Student_innen im Studienfach So- ziologie	154
38	Anzahl der Student_innen im Studienfach So- zialwissenschaft.....	155
39	Fall A: Frage 1	201
40	Fall A: Frage 2	202
41	Fall A: Frage 3	203
42	Fall B: Frage 1	204

43	Fall B: Frage 2	205
44	Fall B: Frage 3	206
45	Fall C: Frage 1	207
46	Fall C: Frage 2	208
47	Fall C: Frage 3	209
48	Zweiter Reduktionsdurchgang.....	211

Formelverzeichnis

Formel 1: Prozentuale Häufigkeit.....	56
Formel 2: Prozentwert	56

Abkürzungsverzeichnis

Anz.	Anzahl
B.	Bachelor
BA	Bundesagentur für Arbeit
B.A.	Bachelor of Arts
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BmWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BRK	Behindertenrechtskonvention
B.Sc.	Bachelor of Science
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
FH	Fachhochschule
IOT	Internet of Things
IT	Informationstechnik
IP	Internet Protocol
Kat.	Kategorie
KI	Künstliche Intelligenz
M.	Master
M.A.	Master of Arts
MBA	Master of Business Administration

M.Sc.	Master of Science
P	Projekt- / Praxisseminar
S	Seminar
Univ.	Universität
Ü	Übung
V	Vorlesung
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WiSe	Wintersemester

Teil 1: Einführung

1 Einleitung

3D-Druck, künstliche Intelligenz (KI), Cloud Computing – drei Entwicklungen, die durch die Digitalisierung entstanden sind und das gesellschaftliche Leben maßgeblich prägen. Ursprünglich noch als technologischer Prozess, in dem analoge Daten in diskrete transformiert werden (Koch, 2017, S. 7), wird Digitalisierung zunehmend als sozialer und gesellschaftlicher Transformationsprozess verstanden (vgl. Kaletka / Pelka 2010). Mit diesem durch Digitalisierung angestoßenen Wandel entstehen neue Chancen und Handlungsweisen, ebenso aber auch neue Herausforderungen, Barrieren und Gefahren (Jarke, 2018, S. 3; Pelka, 2018, S. 58). Die neu entstandenen Chancen und Handlungsweisen betreffen dabei insbesondere beeinträchtigte Personen – Pflegebedürftige werden beispielsweise durch Roboter oder intelligente Geräte (Sensorsysteme, Abschaltvorrichtungen für elektronische Geräte) in ihrem häuslichen Umfeld unterstützt, Personen mit einer Behinderung können hingegen durch Bedienungssensoren oder Prothesen aus 3D-Druckern zunehmend am sozialen und gesellschaftlichen Leben teilhaben (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2013). Auf der anderen Seite können durch die Digitalisierung Ungleichheiten, insbesondere zwischen Personen, die den Digitalisierungsprozess für ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben positiv nutzen, und Personen, die diesen Prozess nicht mitgestalten und von diesem auch nicht profitieren, entstehen (Pelka, 2018, S. 59). Diese durch die Digitalisierung ausgelöste Ungleichheit ist durch eine neue Exklusionslinie (digitale Spaltung; digital divide) gekennzeichnet (vgl. Dudenhöffer / Meyen 2012) und führt zu ungleichen Partizipations- und Teilhabechancen

(Najemnik / Zorn, 2016, S. 1089). Gründe für diese digitale Spaltung bzw. ungleiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sind vielfältig. Als wesentliche Faktoren sind dabei der Zugang zu digitalen Medien (z. B. Computer, Internet) sowie die kompetente Nutzung des Mediums zu nennen.

Um die gesellschaftliche Ungleichheit aufzulösen erklärt die Initiative D21 ein Umdenken für notwendig. Denn neben den grundlegenden Kompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen, erfordert der zunehmende Digitalisierungsprozess eine Erweiterung dieser grundlegenden Kompetenzen um die Medienkompetenz (Initiative D21, 2016, S. 51).

Unter Medienkompetenz wird dabei das Wissen und der adäquate Umgang mit digitalen Medien sowie die Fähigkeit die Inhalte dieser analysieren und reflektieren zu können, verstanden (vgl. Merkt / Schulmeister 2004). Trotz dieser Forderung ist das Problem der gesellschaftlichen Ungleichheit nicht gelöst, sodass insbesondere die Personen, die vom Digitalisierungsprozess nicht profitieren in ihrer Medienkompetenz gestärkt werden müssen (Pelka, 2018, S. 59). Dies erfordert allerdings qualifiziertes sozialpädagogisches Personal aus sozialen / wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen (Einrichtungen der Wohlfahrtspflege), das Medienkompetenz an diese Personen vermitteln kann (Kaletka et al., 2014, S. 9; Pelka, 2018, S. 59). Voraussetzung dafür ist, dass das Personal aus den Einrichtungen hinsichtlich Medienkompetenz ausreichend qualifiziert ist; sie medienkompetent sind. Doch ist das Personal der wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen überhaupt dazu fähig Personen, die vom Digitalisierungsprozess nicht profitieren, in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen?

Um dieser Frage nachzugehen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit den Ausbildungswegen des sozialpädagogischen Personals. Im Fokus steht dabei, aus Gründen der Komplexität, ausschließlich die Hochschulausbildung. Bildungswege wie z. B. die der Weiterbildung, der schulischen und beruflichen Ausbildung o. ä. werden nicht berücksichtigt. Dementsprechend wird im empirischen Teil dieser Arbeit (Teil 3) untersucht, inwieweit Medienkompetenz Gegenstand in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen ist. Zuvor wird jedoch im einführenden Teil (Teil 1) auf den Stand der Forschung (vgl. Kapitel 2) und auf das Forschungsinteresse (vgl. Kapitel 3), das die zentrale Forschungsfrage sowie Arbeitshypothesen beinhaltet, eingegangen.

Der daran anschließende zweite Teil befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund, sodass grundlegende Begriffe, wie „Digitalisierung“ (vgl. Kapitel 4), „Einrichtungen der Wohlfahrtspflege“ (vgl. Kapitel 5), „Digitale Kompetenz“ (vgl. Kapitel 6.1), „Medienkompetenz“ (vgl. Kapitel 6.2) sowie soziale und pädagogische Studienfächer (vgl. Kapitel 7), definiert und ausgewählte Theorien und Modelle, z.B. das Konzept der Mediatisierung (vgl. Kapitel 4.2.1) und die Unterscheidung zwischen Teilhabe in und mit Medien (vgl. Kapitel 4.2.3), dargelegt und erläutert werden.

Der dritte Teil beinhaltet schließlich die empirische Untersuchung, die sich insbesondere auf eine erste Bestandsaufnahme von Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen bezieht. Dazu wird zunächst die Grundgesamtheit (vgl. Kapitel 8) und die Erhebungsmethode (vgl. Kapitel 9) vorgestellt. Im Anschluss daran folgt der Hauptteil dieser Arbeit, der ins-

gesamt vier Auswertungsschritte umfasst. So werden zuerst die Vorlesungsverzeichnisse bzw. Modulskizzen /-übersichten auf ihre Inhalte bezüglich Medienkompetenz geprüft (vgl. Kapitel 10.1). Danach wird die Lehrangebotsqualität von Medienkompetenz in den Studienfächern mit Bezug zu Medienkompetenz anhand eines neu entwickelten Modells beurteilt (vgl. Kapitel 10.2). In einem dritten Schritt erfolgen tiefergehende Analysen, wobei Vergleiche zwischen Lehrveranstaltungen mit und ohne Medienkompetenz, Vergleiche zwischen den akademischen Graden Bachelor und Master, Vergleiche zwischen der Hochschulform sowie geographische Vergleiche durchgeführt werden (vgl. Kapitel 10.3). In einem letzten Auswertungsschritt werden schließlich Expert_inneninterviews durchgeführt (vgl. Kapitel 10.4), um die quantitativen Daten näher auszuführen, zu erklären und zu ergänzen. Abschließend erfolgt die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse, die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage sowie ein auf die Ergebnisse basierender Ausblick (vgl. Kapitel 11).

2 Stand der Forschung

Das gesellschaftliche Leben wird maßgeblich durch Digitalisierung geprägt, wie z. B. in Studien über den zunehmenden Digitalisierungsgrad der deutschen Gesellschaft deutlich wird (vgl. Initiative D21 2017 / 2018). Ein Instrument für die Darstellung des Digitalisierungsgrades der deutschen Gesellschaft ist der Digital-Index, der seit 2013 jährlich berechnet wird und gesellschaftliche Entwicklungen der Digitalisierung sowie die damit verbundenen Anforderungen präsentiert (Initiative D21, 2017 / 2018, S. 7). Dieser Index, der auf einer Skala von 0 bis 100 Punkten abgebildet wird, berechnet sich anhand der unterschiedlich gewichteten Dimensionen

„Zugang“, „Kompetenz“, „Nutzung“ und „Offenheit“ (vgl. ebd.). Die Dimension „Kompetenz“, die neben den technischen und digitalen Kompetenzen auch das Wissen zu digitalen Themen (Begriffe wie Cookies, Algorithmus o. ä.) umfasst, wird ebenso wie die Dimension „Zugang“, die die Internetnutzung sowie die Geräteausstattung beinhaltet, am höchsten gewichtet (vgl. ebd., S. 28). Die Einstellungen gegenüber der Nutzung digitaler Geräte, dem Internet und der digitalen Welt werden über die Dimension „Offenheit“ weniger stark gewichtet, wohingegen die regelmäßige Nutzung digitaler Dienste und Anwendungen (Dimension „Nutzung“) den Digital-Index am wenigsten beeinflusst (vgl. ebd.).

Der Digitalisierungsgrad ist 2017 im Vergleich zum Vorjahr um zwei Punkte (von 51 auf 53 Punkte) durch die Zunahme bei der Dimension „Kompetenz“ und „Offenheit“ gestiegen (vgl. ebd., S. 8). Dies bedeutet, dass die Menschen gegenüber digitalen Themen offener geworden sind (vgl. ebd., S. 26) und die Kompetenz im Umgang mit dem Computer und dem Internet gestiegen ist (vgl. ebd., S. 22). Zudem haben zwei Drittel der befragten Personen angegeben, dass der kompetente Umgang mit digitalen Medien bereits im Bildungssystem vermittelt werden müsste (vgl. ebd., S. 26). Wie dies im Hochschulsystem verankert ist, wird durch die Studie von Hannawald und Pietraß (2008) verdeutlicht.

Hannawald und Pietraß thematisieren in ihrer Studie die Bedeutung von Medienpädagogik¹ in der Hochschullehre. Grundlage ihrer Studie ist die Erhebung von Stefan Aufenanger aus dem Jahr 1995, in der er Studienfächer hinsichtlich Medienpädagogik untersuchte. Hannawald und Pietraß

¹ In der Medienpädagogik beschäftigen sich die Student_innen mit neuen Medien, wobei das übergeordnete Ziel die Vermittlung von Medienkompetenz ist.

schließen an dieser Studie mit einer eigenen Erhebung (Daten aus dem Jahr 2007) an, in der sie folgendes feststellen: „Gegenüber der Situation 1995, wo an 14 Universitäten Medienpädagogik unterrichtet wurde, sind es aktuell mit 30 Universitäten mehr als doppelt so viele Standorte“ (Hannawald / Pietraß, 2008, S. 44). Das Fach „Medienpädagogik“ nimmt somit einen immer höheren Stellenwert an deutschen Universitäten ein. Inwieweit allerdings medienpädagogische Inhalte als Teildisziplin in anderen Studienfächern angeboten werden und inwieweit Medienkompetenz an Student_innen vermittelt wird bleibt in dieser Studie offen. Aufgrund dessen sind weitere bzw. tiefergehende Forschungen in diesem Bereich notwendig, was ebenfalls von Petko (2011) gefordert wird. So spricht Petko in seinem Artikel von einem „eklatanten Mangel an empirischer Forschung zu medienpädagogischer (d. h. insbesondere medienerzieherischer / medienbildnerischer) Praxis“ (Petko, 2011, S. 248), den es durch weitere Forschungen, wie z. B. durch die der vorliegenden Arbeit, zu beheben gilt. Petko formuliert somit eine Forschungslücke, die im Rahmen der Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft an der Sozialforschungsstelle in Dortmund durch diverse Projektpartner_innen sowie durch die in der vorliegenden Arbeit befragten Expert_innen (vgl. Kapitel 10.4) Bestätigung fand. Zudem wurde auf Veranstaltungen zum Thema „Medienkompetenz“ lediglich auf das Medienkompetenzportal NRW² und auf den Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge³ eingegangen und auf fehlende Forschungen von Medienkom-

² Das Portal präsentiert Studienfächer, die sich mit Medien beschäftigen, z. B. Medienwissenschaft, Medienpädagogik o. ä. (vgl. Medienkompetenzportal NRW 2018).

³ Der Orientierungsrahmen führt Voraussetzungen für die medienpädagogische Lehre auf (vgl. DGfE 2017).

petenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen hingewiesen.

3 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit leitet sich sowohl aus der Ausgangs- und Problemlage (vgl. Kapitel 1) als auch aus dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2) ab. Denn die Digitalisierung löst eine Ungleichheit zwischen Personen, die den Digitalisierungsprozess für ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben positiv nutzen, und Personen, die diesen Prozess nicht mitgestalten und von diesem auch nicht profitieren, aus (vgl. Kapitel 1). Um diese Ungleichheit aufzulösen müssen Personen, die vom digitalen Wandel nicht profitieren in ihrer digitalen Teilhabe unterstützt werden. Unterstützung können sie dabei sowohl von Familienangehörigen, als auch von Ehrenamtler_innen und sozialpädagogischem Personal aus Einrichtungen der Wohlfahrtspflege erhalten. In Anlehnung an Pelka (2018) ist es notwendig, dass die Unterstützungsangebote inklusiv gestaltet sind, d. h. dass die Unterstützung der digitalen Teilhabe nicht auf technologische Zugänge beruht, sondern vielmehr auf die Vermittlung von Medienkompetenz, Empowerment und pädagogisch ausgerichtete Teilhabe. Diese inklusive Gestaltung kann insbesondere durch sozialpädagogisch geschulte Personen umgesetzt werden, weshalb die aktive Mitgestaltung der digitalen Gesellschaft primär durch Einrichtungen der Wohlfahrtspflege unterstützt wird und nur sekundär durch Familienangehörige oder Ehrenamtler_innen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass das sozialpädagogische Personal hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz ausreichend qualifiziert ist. Aufgrund dessen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit den Ausbildungswegen des sozialpä-

dagogischen Personals, wobei, aus Gründen der Komplexität, ausschließlich die Hochschulausbildung beleuchtet wird. Inwieweit jedoch Medienkompetenz Gegenstand in ihrer Hochschulausbildung war bzw. ist, kann durch den aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2) nicht dargelegt werden. Diese Forschungslücke wird deshalb untersucht, wobei folgende Forschungsfrage im Zentrum steht:

Inwieweit ist Medienkompetenz Gegenstand in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen?

Ausgehend von dieser Forschungsfrage können Hypothesen abgeleitet werden. So stellen Hannawald und Pietraß (2008) in ihrer Studie fest, dass das Fach „Medienpädagogik“ einen immer höheren Stellenwert an deutschen Universitäten einnimmt (vgl. Kapitel 2). Trotzdem seien, so Pelka (2018), die Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien bisher kaum Gegenstand in einschlägigen Ausbildungen und zumeist auch nur ein Randthema in der Hochschulausbildung (Pelka, 2018, S. 64). Die Ausbildung von Medienkompetenz erfolge daher in der Hochschulausbildung nur marginal. Aufgrund dessen ist davon auszugehen, dass die meisten Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren, Tutorien o. ä.) keinen Bezug zu Medienkompetenz aufweisen.

Hypothese 1: Medienkompetenz wird in Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren, Tutorien o. ä.) einschlägiger sozialer und pädagogischer Studienfächer an deutschen Hochschulen kaum thematisiert.

Hypothese 1 geht somit davon aus, dass Medienkompetenz in Lehrveranstaltungen, wie z. B. Vorlesungen und Seminaren, nicht umfangreich erlernt und vermittelt wird. Ohne um-

fassende Ausbildung von Medienkompetenz sind die Hochschulabsolvent_innen allerdings nicht in der Lage, Medienkompetenz adäquat an Personen, die hinsichtlich Medienkompetenz auf Unterstützung angewiesen sind, zu vermitteln. Hochschulabsolvent_innen wären somit größtenteils nicht auf die Unterstützung von Teilhabechancen dieser Personen vorbereitet. Denn die Fähigkeit, sie beim Erwerb von Medienkompetenz zu unterstützen, kann ohne eine Vielzahl konkreter Lehrveranstaltungsangebote nicht erfolgen. Aufenanger / Eickelmann / Herzig (2014) sprechen sich daher im Bereich der Hochschulausbildung für eine Grundbildung im Bereich Medienkompetenz aus, wobei sie in Bachelor- und Masterstudiengängen ein gestaffeltes System (Grundlagen, Vertiefung, Spezialisierung), das die Verknüpfung von Theorie (durch Lehrveranstaltungen in der Hochschule) und Praxis (durch die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Wohlfahrt und anderen sozialen Einrichtungen / Institutionen) gewährleistet, vorschlagen (Aufenanger / Eickelmann / Herzig, 2014, S. 40f.). Aufgrund dessen ist davon auszugehen, dass Medienkompetenz eher theoretisch als praktisch (in Zusammenarbeit mit anderen sozialen Einrichtungen / Institutionen) an Hochschulen vermittelt wird.

Hypothese 2: Medienkompetenz wird in Lehrveranstaltungen einschlägiger sozialer und pädagogischer Studienfächer an deutschen Hochschulen eher theoretisch als praktisch vermittelt.

Teil 2: Theoretischer Hintergrund

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden zentrale Begriffe und Konzepte zur wissenschaftlichen Einordnung operationalisiert. Die Operationalisierung konkretisiert dabei Begriffe / Konzepte und gewährleistet somit ein fundamentales Ver-

ständnis. Zudem ist für den empirischen Teil dieser Arbeit (Teil 3) die inhaltliche Ausarbeitung themenspezifischer Literatur und wissenschaftlich relevanter Konzepte / Theorien maßgeblich. Denn die Operationalisierung dient als wesentliche Voraussetzung für ein einheitliches Verständnis der Erhebung und Auswertung. Aufgrund dessen werden im Folgenden die Begriffe „Digitalisierung“, „Teilhabe“, „Inklusion“, „Kompetenz“, „digitale Kompetenz“, „Medien“ und „Medienkompetenz“ definiert, da diese das Forschungsinteresse umfangreich abbilden.

4 Digitalisierung

4.1 Eine allgemeine Begriffsklärung

Alltagssprachlich wird unter „Digitalisierung“ zumeist die technische Variante des Begriffs verstanden. Digitalisierung wird dabei mit dem Prozess der „Computerisierung“ – elektronische Datenverarbeitung – verbunden, der grundlegend die Transformation von analogen in diskrete Daten meint (Koch, 2017, S. 7). Ausgehend von der technischen Definition steht somit die digitale Umwandlung von Daten in verschiedensten (Fach-)Bereichen im Vordergrund – in Anlehnung an dieses Verständnis von Digitalisierung suchen Politik und Wirtschaft häufig zunächst nach einem neuen Technikausbau, z. B. in Breitbandnetze, neue Funkfrequenzen oder Endgeräten, wie Tablets und Laptops. Die Digitalisierung führe so zu einer umfassenden Vernetzung von Wirtschaft und Gesellschaft (BmWi, 2015, S. 3), die sich sowohl im Dienstleistungssektor, als auch im Handel, in der Industrie und in der Landwirtschaft widerspiegelt (vgl. Demary et al. 2016). Gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse werden dabei insbesondere durch die vierte industrielle Revolution (In-

dustrie 4.0), also durch zunehmende Digitalisierungsprozesse, transformiert.

4.1.1 Exkurs: Industrielle Revolution

In Anlehnung an die oben angeführte technische Definition von Digitalisierung wird oftmals von „Industrie 4.0“ und „Internet of Things“⁴ (IoT) gesprochen.

Industrie 4.0 ist die vierte industrielle Revolution und knüpft an die technologischen Entwicklungen der Industrie 1.0 bis 3.0 an. Der Ausgangspunkt ist somit die erste industrielle Revolution (Industrie 1.0), die sich im Wesentlichen durch die Mechanisierung menschlicher Arbeit auszeichnete. Als treibende Kräfte sind dabei die Erfindung des Webstuhls (1784) sowie die Erfindung der Dampf- und Wasserkraft zu nennen (Drath, 2017, S. 18). Profitiert hat von diesen revolutionären Entwicklungen jedoch primär die Textilindustrie, da Produktionsabläufe zunehmend mechanisiert werden konnten (Schäfer, 2015, S. 2).

Die zweite industrielle Revolution (Industrie 2.0) basierte auf die Erfindung des Fließbandes bei Ford. Dies führte in den USA in erster Linie zu arbeitsteiligen Prozessen, weshalb Industrie 2.0 dort mit dem Schwerpunkt „Arbeitsteilung“ zu verorten ist (Drath, 2017, S. 18; Schäfer, 2015, S. 2). Weitere Entwicklungen von Industrie 2.0 sind u. a. die Massenindustrialisierung durch das Fließband im angloamerikanischen sowie Maschinenbau, chemische, elektrotechnische und optische Industrie im deutschen Raum (Schäfer, 2015, S. 3f.).

Die Vorstufe der vierten industriellen Revolution bildet Industrie 3.0 mit ersten IT-basierten Steuerungen und Automa-

⁴ Mobile Geräte, „[...] die über das Internet selbstständig kommunizieren können“ (Demary et al., 2016, S. 5f.).

tisierungen, wie z. B. Robotern, Computern und dem Internet (vgl. ebd., S. 5). Insbesondere das Internet führte dabei zu bedeutsamen Produktionsfortschritten und zu ersten internetbasierten Kommunikationsformen (vgl. ebd.). Industrie 3.0 stellt dadurch das Fundament der Digitalisierung dar und wird deshalb auch als „digitale Revolution“ („Computerisierung“) bezeichnet.

Nachdem durch die Industrie 3.0 das Fundament der Digitalisierung gebildet wurde, schließt Industrie 4.0 genau an diesem Punkt an. Als treibende Kraft der Digitalisierung wird eine Synthese der physischen und virtuellen (digitalen) Welt hervorgerufen, die sog. „intelligente Fabriken“ („Smart Factories“) - Produktionsumgebung, in der Maschinen, Produkte, Ressourcen etc. ohne menschliche Eingriffe Informationen austauschen - entstehen lässt (BmWi, 2015, S. 6; Manzei, 2017, S. 11; Samulat, 2017, S. 3). Die vierte industrielle Revolution „[...] beschreibt zusammenfassend formuliert die vollständige Durchdringung der industriellen Produktion und Fertigung mit IP-basierten Netzwerken“ (Schäfer, 2015, S. 1).

Zusammenfassend lässt sich die oben dargelegte industrielle Revolution mit der folgenden Grafik visuell darstellen:

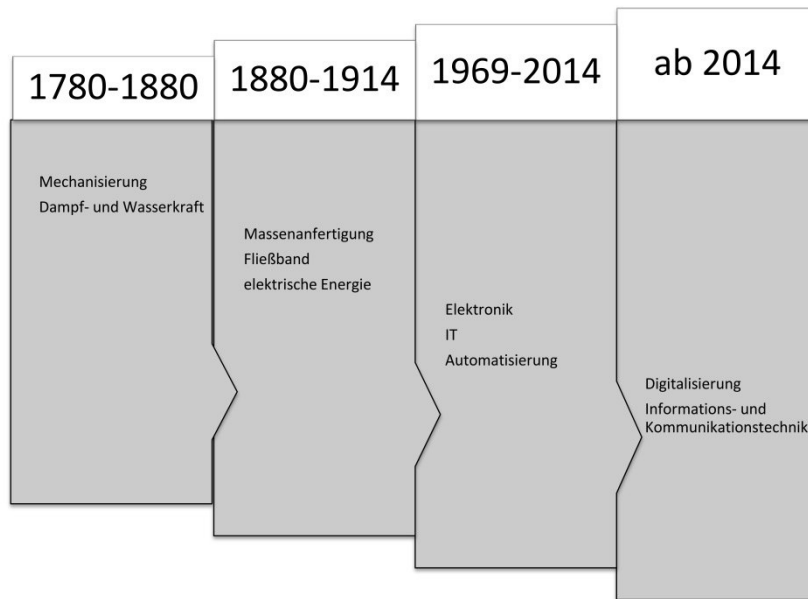


Abb. 1: Industrielle Revolution, vgl. Schäfer 2015, aus eigener Darstellung

4.2 Perspektiven der Digitalisierung

4.2.1 Mediatisierung

Da Medien im Digitalisierungsprozess eine zentrale Rolle einnehmen, wird im Folgenden auf das von Friedrich Krotz entwickelte Konzept der „Mediatisierung“ eingegangen. Das Konzept der „Mediatisierung“

„[...] beinhaltet eine spezifische handlungstheoretische Konzeption, die an Positionen des symbolischen Interaktionismus anschließt und Mediatisierung als Metaprozess behandelt, der Alltag und Kommunikation gleichermaßen durchdringt und betrifft“ (Göttlich, 2010, S. 23).

Krotz (2001) geht dabei davon aus, dass Medien nicht nur die Kommunikation verändern, sondern Medien auch grundlegende Orientierungen für das gesellschaftliche Leben bereitstellen (Krotz, 2001, S. 17). Mediatisierung verbindet dahingehend insgesamt sieben Prozesse (Krotz, 2001, S. 34f.):

1. Medien sind allgegenwärtig

2. Allgegenwart der Medien beeinflusst die Kommunikation
3. Verschiedene Medienformen durchdringen die Alltagswelt
4. Mediale Inhalte werden auf die Alltagswelt bezogen
5. Medienvermittlung im Alltagshandeln und in der Kommunikation
6. Medien dienen als Orientierungsrahmen
7. Medien wirken sich im Alltag, in der Identität, Kultur und Gesellschaft aus

Diese Prozessstruktur macht deutlich, dass Medien nicht als Artefakte, sondern als Ausdruck des praktischen Bewusstseins zu begreifen sind. Deutlich macht dies Udo Göttlich (2010):

„Dieser Medienbegriff bedeutet, dass Medien keine bloßen Objekte oder gar Artefakte sind, an denen und mit denen sich soziale Praxis vollzieht oder über diese vermittelt ist. Medien sind vielmehr selbst bereits Ausdruck praktischen Bewusstseins und formieren gerade dadurch, praxistheoretisch gesprochen, als Durchgangspunkte der Entstehung sozialer und kultureller Praktiken und nicht lediglich als Kreuzungspunkte im Sinne von Techniken für die Vermittlung von Kommunikation“ (Göttlich, 2010, S. 29).

Mediatisierung umfasst somit einen komplexen Medienbegriff, der von einer Prozessstruktur ausgeht und die Alltagswelt der Menschen beeinflusst. Zusammengefasst prägen, nach dem Konzept der Mediatisierung, Medien die menschliche Lebenswelt bzw. die Gesellschaft.

4.2.2 Digitalisierung als sozialer Transformationsprozess

In der vorliegenden Arbeit wird Digitalisierung, im Gegensatz zum alltagssprachlichen Verständnis, nicht als technologi-

scher, sondern als sozialer Transformationsprozess betrachtet (vgl. Kaletka / Pelka 2010). So wird unter Digitalisierung weit mehr als ein reiner technologisch betriebener Wandel durch Innovationen, wie z. B. autonomes Fahren oder automatisierte Handelssysteme, gefasst (FINSOZ e.V., 2016, S. 2). Dies bedeutet, dass Digitalisierung primär als Chance angesehen wird, um gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit zu fördern (vgl. ebd., S. 3). Gewährleistet wird dies beispielsweise durch digitale Technologien, wie z. B. Roboter, die u. a. im Pflegebereich als assistive Technologie zur Unterstützung der gesellschaftlichen Teilhabe eingesetzt werden (vgl. ebd.). Neben diesen technologischen Assistenztechnologien können aber auch digitale Medien / Prozesse, wie z. B. das Home-Shopping o. ä., angeführt werden. Denn digitale Medien / Prozesse wie diese fördern insbesondere die gesellschaftliche Teilhabe von Personen mit Benachteiligung / Beeinträchtigung, indem sie dadurch ein selbstbestimmteres Leben führen können (Pelka, 2018, S. 58).

Auf der anderen Seite steigt mit der zunehmenden Digitalisierung allerdings auch die Gefahr aus der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden. Als Beispiel sind dabei die 16,5 Millionen Offliner (Bpd online 2015) sowie Personen mit geringen IT-Kompetenzen zu nennen, die den Digitalisierungsprozess für ihr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nicht aktiv mitgestalten können und daher von diesem auch weniger profitieren. Digitalisierung ist somit eine soziale Innovation⁵, die neue Handlungsweisen und Chancen, aber auch Risiken umfasst.

⁵ Soziale Innovationen bilden soziale Praktiken, Phänomene und Veränderungsprozesse in bestimmten Handlungsbereichen und / oder sozialen Kontexten ab (Hochgerner / Howaldt, 2018, S. 18f.).

4.2.3 Teilhabe mit / in digitalen Medien

Wie im vorherigen Kapitel bereits dargelegt, profitieren nicht alle Personen gleichermaßen von der Digitalisierung. Pelka (2018) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer individuellen und gesellschaftlichen Ebene. Erstere bezieht sich auf die „Teilhabe mit digitalen Medien“, wobei es um die Frage *Wie lässt sich mit digitalen Medien Teilhabe fördern?* geht (Pelka, 2018, S. 58). Diese Perspektive befasst sich somit mit dem Umgang digitaler Medien, um die Teilhabe an der (digitalen) Gesellschaft zu ermöglichen. Umgesetzt werden kann dies z. B. durch technologische Assistenzsysteme oder durch digitale Plattformen (vgl. ebd., S. 57).

Im Gegensatz dazu bezieht sich die gesellschaftliche Ebene auf die „Teilhabe in digitalen Medien“. Hierbei geht es um die Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft, wobei von „Gewinner_innen“ und „Verlierer_innen“ durch den zunehmenden Digitalisierungsprozess ausgegangen wird (vgl. ebd., S. 59). Unter „Gewinner_innen“ des Digitalisierungsprozesses werden dabei vor allem Personen gefasst, die den Transformationsprozess zu einer digitalen Gesellschaft positiv nutzen und von diesem profitieren, während insbesondere Personen, die nicht davon profitieren – z. B. indem sie die (digitale) Gesellschaft nicht mitbestimmen oder ausgestalten – als „Verlierer_innen“ bezeichnet werden (vgl. ebd.). Dudenhöffer und Meyen (2012) stellen diese gesellschaftliche Spaltung als Exklusionslinie („digital divide“) dar, wobei sie insbesondere den Zugang und Umgang mit dem Internet thematisieren. Personen, die das Internet nicht zur Verbesserung ihrer Lebenschancen nutzen, sind demzufolge in der (digitalen) Gesellschaft benachteiligt (Pelka / Projektgruppe Interneterfahrungsorte, 2014, S. 19). Besonders gefährdet sind dabei Personen mit Behinderung, Arbeitslose, ältere Personen / Seni-

or_innen, Personen mit formal niedrigem Bildungsstand und Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Dudenhöffer / Meyen 2012).

Personen, die vom digitalen Transformationsprozess nicht profitieren („digital Abgehängte“) sind deshalb einem höheren Exklusionsrisiko ausgesetzt als Personen, die von diesem profitieren („digital Integrierte“) (vgl. Henneke 2017). Die zunehmende Digitalisierung zerbricht somit das Idealbild einer inklusiven Gesellschaft, da nicht alle Personen gleichermaßen an der (digitalen) Gesellschaft teilhaben (vgl. Zaynel 2017).

4.2.4 Exkurs: (Digitale) Inklusion

Der Begriff „Inklusion“ umfasst mehrere gesellschaftliche Perspektiven, wobei Inklusion als Recht zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen vor allem in der Behindertenrechtskonvention (BRK) das Leitbild darstellt (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017). Demnach wird Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe angesehen, die neben Arbeit und Bildung auch Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zum Gegenstand hat (Saalfrank / Zierer, 2017, S. 7). Als Beispiel kann die Behindertenpolitik, die Sozialpolitik und die Migrations- und Flüchtlingspolitik angeführt werden – in der Behindertenpolitik soll durch inklusive Prozesse das Recht beeinträchtigter Menschen, in der Sozialpolitik die Teilhabe sozial Benachteiligter auf dem Arbeitsmarkt und in der Migrations- und Flüchtlingspolitik die Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt realisiert werden (Böttinger, 2016, S. 18). Wie die Beispiele verdeutlichen geht es bei der Inklusion also um Transformationsprozesse, um Chancengerechtigkeit zu erreichen (Saal-

frank / Zierer, 2017, S. 7). Übertragen auf den Digitalisierungsprozess bedeutet Inklusion somit die Teilhabe aller Personen am Leben in der digitalen Gesellschaft. Folglich ist in der vorliegenden Arbeit der Inklusionsbegriff eng mit dem Teilhabebegriff verknüpft.

Diese Verknüpfung findet sich ebenfalls bei Zaynel (2017), die Inklusion erstens als Voraussetzung für Teilhabe und zweitens Teilhabe als eine wesentliche Voraussetzung für Inklusion sieht (Zaynel, 2017, S. 78). Weiter hebt Zaynel (2017) hervor, dass für marginalisierte Personengruppen die gesetzliche Verankerung von Inklusion und Teilhabe besonders wichtig ist (vgl. ebd., S. 79). Die BRK ist z. B. solch eine gesetzliche Verankerung.

„(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern“ (Aichele, 2013, S. 18).

Die BRK thematisiert somit, dass Personen mit einer Behinderung genauso im gesellschaftlichen Leben inkludiert sein sollen, wie Personen ohne eine Behinderung. In Anlehnung an den Digitalisierungsprozess bedeutet dies zudem, dass Personen mit einer Behinderung nicht nur am gesellschaftlichen Leben, sondern auch am digitalen Leben teilhaben sollen.

5 Einrichtungen der Wohlfahrtspflege

Mit der Digitalisierung, die als sozialer Transformationsprozess verstanden wird, steigt die Gefahr aus der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden. Um Personen, die von der Digitalisierung nicht profitieren in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen, werden Einrichtungen der Wohlfahrtspflege

erforderlich. Denn diese stellen soziale / wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen dar, die für die Teilhabe dieser Personen arbeiten.

Einrichtungen der Wohlfahrtspflege basieren auf dem Tätigkeitsbereich der „Wohlfahrtspflege“, der nach Paragraph 66, Absatz 2 in der Abgabeordnung folgendermaßen definiert ist:

„(§ 66, Abs. 2) Wohlfahrtspflege ist die planmäßige, zum Wohle der Allgemeinheit und nicht des Erwerbs wegen ausgeübte Sorge für notleidende oder gefährdete Mitmenschen. Die Sorge kann sich auf das gesundheitliche, sittliche, erzieherische oder wirtschaftliche Wohl erstrecken und Vorbeuge oder Abhilfe bezwecken“ (§ 66, Abs. 2 AO; zit. n. Schick, 2001, S. 29).

Bezogen auf Einrichtungen der Wohlfahrtspflege bedeutet dies, dass sie sich einerseits für das „Wohl der Allgemeinheit“ und andererseits für „notleidende oder gefährdete“ Menschen einsetzen.

Im Digitalisierungskontext können diese Einrichtungen somit die Teilhabe an der (digitalen) Gesellschaft ermöglichen, indem sie Personen, die vom Digitalisierungsprozess nicht profitieren, unterstützen. Als Beispiel sind dabei Personen mit einer sensorischen oder motorischen Beeinträchtigung zu nennen, die durch Einrichtungen der Wohlfahrtspflege zunehmend digitale Medien nutzen und somit vermehrt an der (digitalen) Gesellschaft teilhaben (vgl. Adrian et al. 2017). Einrichtungen der Wohlfahrtspflege können daher einen wesentlichen Beitrag zum (digitalen) Teilhabeprozess leisten, indem sie den sozialen Transformationsprozess der Digitalisierung inklusiv ausgestalten. Dafür sind allerdings entsprechende Kompetenzen der Mitarbeiter_innen als wesentliche

Voraussetzung zu nennen. Aufgrund dessen ist es erforderlich näher auf den Kompetenzbegriff einzugehen.

6 Kompetenzbegriff

Der Begriff „Kompetenz“ wird in der Literatur nicht einheitlich definiert. So definiert Weinert (2017) Kompetenzen z. B. als

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

Kompetenzen finden nach Weinert somit bei zielgerichteten Problemlösungen Anwendung.

Eine weitere Definition findet sich im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der Kompetenz als

„[...] die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen [bezeichnet], Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (DQR, 2018).

Der DQR begreift Kompetenzen somit weniger als zielgerichtete Problemlösung, sondern eher als umfassende Handlungskompetenz. Erweitert mit der Definition von Erpenbeck / Grote / Sauter (2017), die Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition – Fähigkeit, das eigene Handeln selbst zu organisieren – verstehen, stützt sich die vorliegende Arbeit auf folgenden Kompetenzbegriff: Kompetenz wird als Fähigkeit bezeichnet, in komplexen Situationen handlungsfähig, im Sinne der Selbstorganisationsdisposition, zu sein. Der verwendete Kompetenzbegriff geht somit über bloßes „Wis-

sen“ / über bloße „Kenntnisse“ – kognitive Aspekte, wie Kenntnisse bzw. das Wissen von Fakten, Daten, Regeln etc. – hinaus, indem er Wissen / Kenntnisse mit Fertigkeiten – sensorische Aspekte, wie Fingerfertigkeit, Sprachvermögen, Technik etc. – verknüpft (Gnahs, 2010, S. 24). Außerdem ist beim Kompetenzbegriff der vorliegenden Arbeit zu beachten, dass sich dieser nicht synonym zum Begriff der „Fähigkeit“ verhält. Fähigkeiten stellen an dieser Stelle lediglich die Verknüpfung von Wissen / Kenntnissen und Fertigkeiten dar (vgl. Gnahs 2010). Demnach ist die digitale Fähigkeit z. B. die Fertigkeit, die Techniken des Internet aktiv zu nutzen (Online-Shopping o. ä.), in Verbindung mit Wissen / Kenntnissen über die Bedeutung des Internets (Algorithmen).

6.1 Digitale Kompetenz

Unter digitaler Kompetenz wird folgendes verstanden:

„Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment“ (Ferrari, 2012, S. 3 f.).

Digitale Kompetenzen umfassen somit nicht nur das Wissen (knowledge) und die Fertigkeiten (skills) bei der Nutzung digitaler Medien, sondern auch die gesellschaftskritische Haltung / Auseinandersetzung mit digitalen Medien (attitudes, critically). Ferner geht es um den Umgang mit digitalen Medien, wobei „[...] der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit neuen Technologien im Mittelpunkt

[steht]“ (Merkt / Schulmeister, 2004, S. 113; zit. n. Europäische Union, 2003).

6.2 Medienkompetenz

Ein anderer Kompetenzbegriff, der im Digitalisierungsprozess eine zentrale Rolle spielt, ist der Begriff der „Medienkompetenz“.

Medienkompetenz ist ein sehr komplexer Begriff, der definitorisch auf den Begriff der Medien zurückgeht. Unter Medien wird an dieser Stelle die Vermittlung von Aussagen und Informationen verstanden (vgl. Merten 1999). Die Vermittlung kann dabei sowohl über die klassischen Massenmedien wie Radio, Zeitung und Film, aber auch über die neuen Medien wie das Internet erfolgen (Trepte, 2008, S. 102). Trotz Unterscheidung zwischen klassischen Massenmedien und neuen Medien ist bei beiden Formen die Fähigkeit der Mediennutzung zentral. Diese Kompetenz wurde von Dieter Baacke 1973 durch seine Habilitationsschrift geprägt und in den 90er Jahren als „Medienkompetenz“ bezeichnet (Groeben / Hurrelmann, 2002, S. 11). Bevor jedoch der Begriff „Medienkompetenz“ eigenständig betrachtet wurde, verknüpfte Baacke (1973) Medienkompetenz mit dem Konstrukt der „kommunikativen Kompetenz“ (Rauscher, 2012, S. 42f.). Die „kommunikative Kompetenz“ „[...] bezieht nicht nur das Sprachverhalten, sondern auch andere mögliche Arten des Verhaltens (z. B. Gesten, Expressionen durch leibgebundene Gebärden, auch Handeln) mit ein“ (Baacke, 1973, S. 261f.). Dies bedeutet, dass die kommunikative Kompetenz neben Medienkompetenz sowohl Sprach-, als auch Handlungskompetenz beinhaltet. Nach Baacke ist Medienkompetenz somit eine Teilmenge der kommunikativen Kompetenz, die den adäquaten Umgang mit Medien in allen Gesellschaftsschichten / Le-

benslagen meint. Michael Rauscher (2012) fasst dies wie folgt zusammen: „Medienkompetenz‘ ist als Teilmenge der kommunikativen Kompetenz zu verstehen und wendet sich insbesondere dem elektronischen Umgang mit Medien aller Art zu, deren Nutzung ebenfalls gelernt, geübt und gefördert werden muss“ (Rauscher, 2012, S. 43). Medienkompetenz kann somit als Fähigkeit beschrieben werden, kompetent in digitalen Medien zu kommunizieren, auf digitale Medien zuzugreifen und die Inhalte digitaler Medien analysieren und reflektieren zu können (vgl. Merkt / Schulmeister 2004).

6.2.1 Dimensionen von Medienkompetenz

Nach Dieter Baacke (1973) setzt sich Medienkompetenz aus insgesamt vier Dimensionen (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) zusammen, die wiederum Unterdimensionen umfassen. Die Dimensionen „Medienkritik“ und „Medienkunde“ legen dabei ihren Fokus auf die Ebene der „Vermittlung“, d. h. auf die Vermittlung von Medienkompetenz, während die Dimensionen „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“ ihren Fokus auf die Ebene der „Zielorientierung“, d. h. auf das Handeln der Menschen, legen.

Medienkritik

Diese Dimension befasst sich im Allgemeinen mit der kritischen Auseinandersetzung mit Medien und wird in dreifacher Weise betrachtet. Die analytische Medienkritik beinhaltet die Fähigkeit, Medieninhalte und –wirkungen differenziert (kritisch) zu erfassen und zu bewerten (Burkatzki et al., 2008, S. 19). Davon ausgehend wird bei der reflexiven Medienkritik ein Selbstbezug unterstellt (vgl. ebd.). Gemeint ist damit, dass das analytische Wissen auf das eigene (Medien-)Handeln bezogen und angewandt werden kann (vgl. ebd.). Die letzte Unterdimension, ethische Medienkritik, bündelt sowohl das

analytische Wissen, als auch den reflexiven Selbstbezug unter ethischen (moralischen) Aspekten. Dies bedeutet, dass über Medieninhalte sozial verantwortliche Abstimmungen, Definitionen und Werturteile getroffen werden können (vgl. ebd., S. 20; Ganguin, 2004, S. 2).

Medienkunde

Im Wesentlichen wird unter Medienkunde das Wissen über Medien, Medieninhalte und Mediensysteme verstanden (Dewe / Sander, 1996, S. 139). Dies umfasst dabei sowohl „klassische“ Wissensbestände (informative Ebene), als auch „Bedienungsfähigkeiten“ (instrumentell-qualifikatorische Ebene). Damit ist auf der informativen Ebene gemeint, dass ein grundlegendes Wissen über z. B. Mediensysteme (Rundfunk, Fernseher), mediale Arbeitsweisen (Journalismus), Gerätefunktionen (Handy) etc. vorliegt; darüber hinaus, auf der instrumentell-qualifikatorischen Ebene nicht nur das Wissen, sondern auch die Fähigkeit über die Bedienung und Nutzung von Medien (Computer, Handy etc.) vorhanden ist.

Mediennutzung

Als das wesentliche Ziel von Medienkompetenz zeichnet sich die Dimension „Mediennutzung“ durch die adäquate Nutzung von Medien aus. Betrachtet werden kann dies in zweifacher Weise: Erstens aus der rezeptiv-anwendenden Ebene und zweitens aus der interaktiv-anbietenden Ebene. Die rezeptiv-anwendende Ebene umfasst dabei die (Be-)Nutzung von Medien (Fernseher, Computer) (Burkatzki et al., 2008, S. 19). Es handelt sich auf dieser Ebene also um eine „Programm-Nutzungskompetenz“, wobei der / die Rezipient_in passiv agiert. Im Gegensatz dazu agiert der/die Rezipient_in auf der interaktiv-anbietenden Ebene aktiv, z. B. durch die Nutzung

des Internets für den Konsum (einkaufen) oder zum Kommunizieren (Junge, 2013, S. 135).

Mediengestaltung

Mediengestaltung geht auf den aktiven und produktiven Umgang mit Medien(angeboten) ein, wobei zwischen der innovativen und der kreativen Mediengestaltung differenziert wird. Die innovative Mediengestaltung meint die Weiterentwicklung bzw. Veränderung der Medien, des Mediensystems oder des Medieninhaltes⁶ (Burkatzki et al., 2008, S. 19; Junge, 2013, S. 135). Demgegenüber steht die kreative Mediengestaltung, die sich im Wesentlichen durch die Verfremdung von Medien, Medieninhalten und Mediensystemen auszeichnet (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass u. a. „Routinen“ brechen und neue Medienvarianten entstehen, z. B. durch die Selbstgestaltung von Internetseiten oder Texten.

6.3 Zentraler Kompetenzbegriff der vorliegenden Arbeit

Entsprechend der angeführten Definitionen unterscheiden sich Medienkompetenz und digitale Kompetenz in folgenden Punkten: Medienkompetenz beschäftigt sich eher mit der Fähigkeit der kompetenten Kommunikation in digitalen Medien, wohingegen die digitale Kompetenz eher den Kenntniserwerb digitaler Medien fokussiert. Beiden Kompetenzbegriffen ist dabei gemein, dass sie den adäquaten Umgang mit digitalen Medien aus einer gesellschaftskritischen Perspektive thematisieren.

Für die empirische Untersuchung werden beide Begriffe der Einfachheit halber synonym verwendet. Diese Entscheidung beruht dabei auf dem Nationalen Bildungsbericht (2015), in

⁶ An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die innovative Mediengestaltung eine Veränderung innerhalb der vorgegebenen Logik meint. Dies bedeutet, dass sich der Zweck / Sinn der Medien, des Mediensystems oder des Medieninhaltes auf dieser Ebene nicht verändert.

dem Baumgartner et al. die Begriffe Medienkompetenz und digitale Kompetenz aufgrund ihrer inhaltlichen Überschneidungen ebenfalls synonym nutzen. Im Folgenden wird daher ausschließlich der Begriff „Medienkompetenz“ verwendet, der zugleich auch den allgemeineren Begriff (vgl. Merkt / Schulmeister 2004) darstellt. Der in der vorliegenden Arbeit verwendete Medienkompetenzbegriff schließt somit die Perspektiven der digitalen Kompetenz mit ein.

7 Soziale und pädagogische Studienfächer

Bevor im empirischen Teil einschlägige soziale und pädagogische Studienfächer hinsichtlich Medienkompetenz untersucht werden, wird zunächst erläutert was unter sozialen und pädagogischen Studienfächern zu verstehen ist.

Ausgangspunkt stellt dafür die Herleitung des Wortes „sozial“ für soziale und „Pädagogik“ für pädagogische Studienfächer dar.

Mit „sozial“ ist im Allgemeinen etwas gesellschaftliches gemeint, wobei die Beziehung zwischen den Gesellschaftsmitgliedern im Vordergrund steht (Bertelsmann Lexikon Institut, 2016, S. 886). Übertragen auf soziale Studienfächer, sind somit alle Studienfächer, die eine zukünftige Erwerbstätigkeit zusammen mit Menschen anstreben, gemeint. Als Beispiele nennt die Caritas (2017) u. a. die Studienfächer Erziehung, Gesundheits- und Krankenpflege, Heilpädagogik, Pflege, Psychologie und Soziale Arbeit (Caritas, 2017). Der Aspekt der Erziehung spielt allerdings nicht nur in sozialen Studienfächern eine Rolle, sondern auch in pädagogischen. Denn unter Pädagogik ist im Allgemeinen eine „praktische und theoretische Lehre von der Erziehung [...]“ zu verstehen (Bertelsmann Lexikon Institut, 2016, S. 710). Erziehung bildet

somit eine Schnittstelle zwischen sozialen und pädagogischen Studienfächern, weshalb soziale Studienfächer mit pädagogischen einhergehen und vice versa. Nachstehend wird dies anhand von vier Studienfächern verdeutlicht.

7.1 Sozialarbeit

Der Begriff „Sozialarbeit“, der mit der Erwachsenenfürsorge verknüpft ist, hat ihren Ursprung in der Sozialen Frauenschule und der armenfürsorgerischen Bestrebung (Kruse, 2004, S. 21). 1920 bildete sich daraus die Sozialhilfe und die Wohlfahrtspflege, die die drei grundlegenden Ausbildungsrichtungen (Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrtspflege, Wirtschafts- und Berufsfürsorge) beinhalteten (Lundgreen, 2011, S. 14, 21). Seit 1959 zielt sie schließlich auf die Minderung individuell-materieller und sozialer Probleme ab (Klus / Schilling, 2018, S. 94). Als sich 1959 Sozialarbeit durch die Etablierung der höheren Fachschule für Sozialarbeit immer weiter verbreitete, wurde die heute noch aktuelle Berufsbezeichnung „Sozialarbeiter_in“ schließlich offiziell eingeführt (Kruse, 2004, S. 23; Lundgreen, 2011, S. 29).

7.2 Sozialpädagogik

Sozialpädagogik, die stellenweise als Synonym für Sozialarbeit verwendet wird, ist einerseits im Ausbildungsbereich in der Jugendhilfe / -pflege und andererseits, bis zu den 1960-er Jahren, im universitären Bereich zu verorten (Kruse, 2004, S. 23; Thole, 2002, S. 14). Der Begriff, der auf die sozialpädagogische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in sozialen Notlagen abzielt, ist daher eng mit der Jugendfürsorge verknüpft (Klus / Schilling, 2018, S. 94). Als erste „Sozialpädagog_innen“ können daher Kindergärtner_innen und Jugendleiter_innen angesehen werden (vgl. ebd., S. 96). Nach den 1960-er Jahren verlor die Sozialpädagogik allerdings ih-

ren Status als eigenständige Disziplin (Thole, 2002, S. 34). Denn Sozialpädagogik setzte sich als eine sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft durch (Klus / Schilling, 2018, S. 97), was bis heute zur Folge hat, dass Sozialpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften angeboten wird (Thole, 2002, S. 34).

7.3 Erziehungswissenschaften

Wie bereits dargelegt, ist Sozialpädagogik ein Teilfeld der Erziehungswissenschaften. Dieses umfassende Studienfach setzt sich allerdings aus noch weiteren Schwerpunkten zusammen, wie beispielsweise aus der Sonderpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit (Rauschenbach, 1994b, S. 276). Erziehungswissenschaften stellen somit eine Schnittstelle zwischen Pädagogik und Erziehung her.

7.4 Soziale Arbeit

Als Oberbegriff für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, hat sich 1990 im Kontext von Fachhochschulen (FHs) der Begriff „Soziale Arbeit“ etabliert (Kruse, 2004, S. 24; Thole, 2002, S. 14). Basierend auf den vier Wurzeln (Erzieherische Hilfen, Kindertageseinrichtungen, Soziale Dienste, Kinder- und Jugendarbeit) stellt soziale Arbeit institutionelle Angebote zur Verfügung, die zwischen dem Staat und den einzelnen Subjekten einzuordnen sind (Thole, 2002, S. 18). Im Weiteren machen die vier Wurzeln deutlich, dass die Ausbildungslandschaft der Sozialen Arbeit insgesamt sehr vielfältig ist. Sie reicht von der Ausbildung zum / zur Erzieher_in, Sozialarbeiter_in, bis zum / zur Kinder-, Alten-, Familienpfleger_in, wobei der Bereich „Jugendhilfe“ die größte Teildisziplin der Sozialen Arbeit darstellt (Rauschenbach, 1994a, S. 39).

Zur besseren Übersicht folgt abschließend eine Tabelle, die die grundlegenden Zielsetzungen der einzelnen Studienfächer abbildet.

Studienfach	Ziele
Sozialarbeit	Hilfe und Fürsorge
Sozialpädagogik	Bildung und Erziehung
Erziehungswissenschaften	Bildung und Erziehung
Soziale Arbeit	Zusammenführung von Sozialarbeit und -pädagogik

Tabelle 1: Zielsetzungen der Studienfächer (Kruse 2004; Lundgreen 2011; Rauschenbach 1994b); eigene Darstellung

Die Tabelle macht die Schnittstellen, insbesondere zwischen den einzelnen Studienfächern, deutlich. Dabei fällt auf, dass die Soziale Arbeit viele Teilbereiche anderer Studienfächer beinhaltet. Soziale Arbeit kann deshalb als übergeordnete Fachdisziplin dargestellt werden.

Teil 3: Empirie

8 Grundgesamtheit

Die angestrebte Grundgesamtheit besteht aus allen Student_innen in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2016 / 2017. Aufgrund dieser Grundgesamtheit ergeben sich allerdings wichtige Einschränkungen:

Erstens, ist die Grundgesamtheit ausschließlich auf deutsche Hochschulen begrenzt. Hochschulen außerhalb Deutschlands (z. B. Hochschulen in den Niederlanden, der Schweiz etc.) werden daher in der empirischen Analyse ausgeschlossen.

Zweitens, beschränkt sich die Grundgesamtheit ausschließlich auf wissenschaftliche Hochschulen (Universitäten, Technische Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen) und Fachhochschulen. Duale Berufsausbildungen, d. h. die praktische Berufsausbildung in Ausbildungsbetrieben, kombiniert mit einer schulischen Berufsausbildung (Avenarius et al., 2003, S. 59) sowie Ausbildungen in beruflichen Vollzeitschulen, die als Berufsvorbereitungsjahr bzw. der Ausbildungsvorbereitung dienen (vgl. ebd.), und Berufsoberfachschulen, die auf eine Berufsausbildung aufbauen (vgl. ebd.), werden dementsprechend in der empirischen Analyse ausgeschlossen.

8.1 Fallauswahl

Entsprechend der Forschungsfrage werden einschlägige soziale und pädagogische Studienfächer an deutschen Hochschulen empirisch untersucht. Die Fallauswahl der Hochschulen erfolgt dabei mit Hilfe des Internetportals „KURS-

NET“ von der Bundesagentur für Arbeit (BA) (vgl. BA 2017), das Studieninteressierte sowohl über grundständige Bachelorstudiengänge als auch über weiterführende Masterstudiengänge informiert. Des Weiteren zeigt das Portal an, welche Studienfächer an welchen Hochschulen angeboten werden. In einem ersten Schritt müssen dafür Berufsfelder⁷ ausgewählt werden. Entsprechend der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3) sind für die empirische Untersuchung jedoch ausschließlich soziale und pädagogische Studienfächer von Interesse, weshalb folgende sechs soziale und pädagogische Berufsfelder für die Fallauswahl ausgewählt wurden:

1. Berufe in Erziehung, Schule, Aus- und Weiterbildung
2. Berufe mit Kindern und Jugendlichen
3. Berufe mit älteren Menschen
4. Berufe mit Menschen mit Behinderung
5. Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpflege
6. Berufe im Gesundheits- und Sozialmanagement

Auf Grundlage dessen werden schließlich soziale und pädagogische Studienfächer vorgeschlagen, wovon allerdings nur Studienfächer, die potentiell in die soziale und pädagogische Arbeit der Wohlfahrt münden, analysiert werden. Des Weiteren werden in der empirischen Analyse ausschließlich einschlägige Studienfächer (Ein-Fach-Modell) berücksichtigt, sodass Kombinationsstudienfächer (Zwei-Fach-Modell) ausgeschlossen werden. Dies ist der Fall, da im Zwei-Fach-Modell zwei gleichwertige Fächer parallel studiert werden, z. B. Soziologie und Germanistik. Diese beiden Fächer haben jedoch nicht den selben inhaltlichen Umfang wie im einschlägigen Modell, da sich der Gesamtumfang eines Ba-

⁷ Nach dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist ein Berufsfeld eine Zusammenfassung inhaltlich / funktional ähnlicher (Ausbildungs-)Berufe (vgl. Bott et al. 2008).

chelor- oder Masterstudiums gleichwertig auf beide Fächer aufteilt. Student_innen im Zwei-Fach-Modell studieren daher zwei Fächer, die mit jeweils 50% gewichtet werden. Student_innen im Ein-Fach-Modell studieren hingegen nur ein Fach, das dann aber vollwertig und mit einem inhaltlichen Umfang von 100%. Fünfzehn Studienfächer⁸ werden demnach näher betrachtet:

1. Berufspädagogik
2. Bildung und Erziehung von Kindern
3. Erziehungswissenschaft
4. Frühförderung
5. Gerontologie
6. Gesundheits- und Sozialwesen
7. Heilpädagogik
8. Kindheitspädagogik
9. Pädagogik
10. Pflege
11. Psychologie
12. Rehabilitationspädagogik
13. Soziale Arbeit
14. Soziologie
15. Sozialwissenschaft

Ausgehend von diesen Studienfächern werden entsprechende Hochschulen, die diese Fächer als Bildungsangebot führen, angezeigt. Dies sind insgesamt 183 Hochschulen, wovon

⁸ Ähnliche Studienfächer mit unterschiedlichen Namen werden dafür zusammengefasst. Die Zusammenfassung ergibt sich dabei aus den angebotenen Schwerpunkten einzelner Studienfächer, sodass beispielsweise „Therapeutische Psychologie“ dem Studienfach „Psychologie“, „Pflegermanagement“ dem Studienfach „Pflege“ usw. zugeordnet wird. Insgesamt konnten 244 unterschiedliche Studienfachbezeichnungen identifiziert werden.

76 Universitäten und 107 Fachhochschulen sind⁹. An diesen Hochschulen studieren insgesamt 2.269.050 Student_innen, von denen 204.031 in den fünfzehn ausgewählten Studienfächern eingeschrieben sind. Diese bilden die Grundgesamtheit für die empirische Analyse.

⁹ In Deutschland gibt es insgesamt 397 Hochschulen, wovon 105 Universitäten, 6 pädagogische Hochschulen, 17 Theologische Hochschulen, 54 Kunsthochschulen und 216 allgemeine Fachhochschulen (FH) sind (Wissenschaftsrat, 2018, S. 1).

9 Erhebung

Die durch BERUFENET ausgegebenen Studienfächer und Hochschulen bilden das Fundament der empirischen Analyse, die mit der Erhebung von Lehrveranstaltungsdaten (Vorlesungen, Seminare, Tutorien etc.) beginnt. Die Erhebung dieser Daten wurde deshalb ausgewählt, um die von Petko (2011) angeführte Forschungslücke zu beheben. Denn im Gegensatz zu qualitativen Befragungen ist es nur durch quantitative Daten (wie die der Lehrveranstaltungen) möglich, den Stand über die Vermittlung von Medienkompetenz in sozialen und pädagogischen Studienfächern statistisch beziffern (Quantifizierung) und messen zu können. Der Verlauf der Erhebung ist dabei systematisch und wird bei jeder Hochschule nach dem selben Prinzip durchgeführt. So werden in einem ersten Schritt die Lehrveranstaltungen der fünfzehn Studienfächer erhoben. Dies geschieht mit Hilfe von sogenannten (kommentierten) Vorlesungsverzeichnissen, in denen die Lehrveranstaltungen der einzelnen Studienfächer zusammengestellt sind. Herausgegeben werden die Vorlesungsverzeichnisse von der Hochschule selbst bzw. von den jeweiligen Fakultäten oder Institutionen, die die Vorlesungsverzeichnisse entweder im Internet (auf der Homepage der Hochschule) oder im Intranet veröffentlichen. In der vorliegenden Arbeit kann allerdings auf Vorlesungsverzeichnisse im Intranet nicht zugegriffen werden, da sie ausschließlich einer geschlossenen Benutzergruppe (innerhalb der Hochschule) zur Verfügung stehen. Demzufolge können nicht von allen 183 Hochschulen Vorlesungsverzeichnisse erhoben werden. Stattdessen wird in 58 Fällen (31,69%) auf öffentlich verfügbare Modulschichten / -übersichten zurückgegriffen.

In einem zweiten Schritt werden Studierendendaten erhoben. Von besonderem Interesse ist dabei die Anzahl der Student_innen in den einzelnen Studienfächern. Diese Daten werden allerdings nicht von jeder Hochschule erhoben bzw. öffentlich zur Verfügung gestellt, weshalb auf einen externen Anbieter zurückgegriffen wird. Die vorliegende Arbeit basiert deshalb auf eine Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes (Destatis), welche die Anzahl von Student_innen nach Hochschulen, Studienfächern und Prüfungsgruppen (Bachelor, Master) beinhaltet.

In einem letzten Erhebungsschritt werden die Erfahrungen von Expert_innen erhoben. In Hinblick auf einen „Mixed-Method-Ansatz“ – Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden – steht in der vorliegenden Arbeit die Interpretation der quantitativen Ergebnisse im Vordergrund. Durchgeführt wird dabei das „Sequential Mixed Design“, wobei quantitative und qualitative Daten zeitlich nacheinander erhoben werden. Demnach folgt nach der quantitativen Erhebung die qualitative (vgl. Creswell et al. 2003). Die quantitativen Daten führen dabei zu einem Grundverständnis des Forschungsgegenstandes, die qualitativen hingegen verfeinern bzw. erklären diese statistischen Daten (Creswell / Ivankova / Stick, 2006, S. 5). Dies geschieht mit Hilfe von qualitativen Expert_inneninterviews, die die quantitativen Daten näher ausführen, erklären und ergänzen. Zudem soll mit Hilfe dieser Interviews die Studie robust gemacht werden.

10 Auswertung

10.1 Phase I

Ausgangspunkt der Auswertung bilden die erhobenen Vorlesungsverzeichnisse bzw. Modulskizzen / -übersichten, die in einem ersten Schritt auf ihre Inhalte bezüglich Medienkompetenz geprüft werden. Dies erfolgt mit Hilfe der im zweiten Teil dieser Arbeit definierten Begriffe (Digitalisierung, (digitale) Teilhabe, (digitale) Inklusion, digitale Kompetenz, Medien, Medienkompetenz). In der Praxis werden deshalb alle Vorlesungsverzeichnisse bzw. Modulskizzen / -übersichten mit Hilfe der Suchfunktion auf das Vorkommen dieser Begriffe hin geprüft. Bewertet wird dabei folgendermaßen: Alle Studienfächer mit Vorlesungsverzeichnissen bzw. Modulskizzen / -übersichten, die keinen der oben angeführten Schlüsselbegriffe enthalten, werden als Studienfächer ohne Bezug zu Medienkompetenz bezeichnet; Studienfächer mit Vorlesungsverzeichnissen bzw. Modulskizzen / -übersichten, die mindestens einen der Schlüsselbegriffe beinhalten, werden hingegen als Studienfächer mit Bezug zu Medienkompetenz definiert.

Um die Art bzw. Form der Vermittlung von Medienkompetenz in den Studienfächern beurteilen zu können, werden im Folgenden ausschließlich Studienfächer mit Bezug zu Medienkompetenz analysiert, d. h. alle Studienfächer ohne Bezug zu Medienkompetenz werden aus der Analyse ausgeschlossen. Von besonderem Interesse ist an dieser Stelle die Frage, ob Medienkompetenz eher theoretisch in Vorlesungen oder praktisch in Übungen / Praxisseminaren vermittelt wird. Demzufolge wird analog zum oben beschriebenen Verfahren mit Hilfe der Suchfunktion geprüft, in welchen Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen etc.) die operatio-

nalisierten Schlüsselbegriffe, entweder als Titel oder als Inhaltsbeschreibung, vorkommen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Medienkompetenz in Vorlesungen eher theoretisch, in Übungen hingegen eher praktisch vermittelt wird.

Neben der Anzahl von Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz thematisieren, kann somit ebenfalls herausgefunden werden, ob in der Hochschullehre Medienkompetenz eher im theoretischen oder praxisorientierten Kontext vermittelt wird.

Neben der Anzahl von Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz thematisieren, kann somit ebenfalls herausgefunden werden, ob in der Hochschullehre Medienkompetenz eher im theoretischen oder praxisorientierten Kontext vermittelt wird.

10.1.1 Hindernisse

Um Studienfächer mit Medienkompetenz zu identifizieren, wird auf Vorlesungsverzeichnisse bzw. -übersichten zurückgegriffen. Im Gegensatz zu den Vorlesungsverzeichnissen beinhalten die Modulschichten / -übersichten jedoch keine detaillierte Beschreibung der Lehrveranstaltungen, weshalb sie für die Analyse ein erhebliches Hindernis darstellen. Denn Modulschichten / -übersichten liefern lediglich einen Überblick über den Studienverlauf, der nicht über die Angabe der Modulkategorien¹⁰ sowie über die Angabe der Modultitel – Titel einer Lehreinheit, die i. d. R. mehrere Lehrveranstaltungen umfasst – hinausgeht. Demzufolge können weder die Titel noch die genauen Beschreibungen der Lehrveranstaltungen eingesehen werden, was für die

¹⁰ z. B. Basismodule, die grundlegende Fachkompetenzen vermitteln und Wahlmodule, die einen interdisziplinären Einblick des Studienfaches ermöglichen

Identifizierung von Studienfächern mit Bezug zu Medienkompetenz problematisch ist. So kann es durchaus vorkommen, dass Medienkompetenz zwar Gegenstand des untersuchten Studienfaches ist, dies aber durch die Angaben in den Modulskizzen / -übersichten nicht eindeutig erkennbar wird. Das untersuchte Studienfach wird daher als Studienfach ohne Bezug zu Medienkompetenz identifiziert und aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, obwohl es eigentlich Medienkompetenz thematisiert und somit für die weitere Analyse von Interesse wäre. Verzerrungen in den Ergebnissen sind deshalb nicht auszuschließen.

10.1.2 Selbstreflexion

Die Subjektivität des Forschers / der Forscherin ist ein wesentlicher Bestandteil im Forschungsprozess (Unger, 2014, S. 23). Mit Subjektivität ist an dieser Stelle allerdings nicht die Einzigartigkeit des Forschers / der Forscherin gemeint, sondern sein / ihr subjektiver (persönlicher) Einfluss. Dies bedeutet, dass psychische, emotionale und kognitive Prozesse des Forschers / der Forscherin den Forschungsprozess steuern und beeinflussen (Reichert, 2016, S. 79). In der (sozial-)wissenschaftlichen Forschungspraxis wird daher jedem / jeder Forscher_in empfohlen, seinen / ihren subjektiven Einfluss auf die Forschung transparent darzulegen. Aufgrund dessen wird in diesem Unterkapitel mein Einfluss während der ersten Auswertungsphase reflektiert.

In der ersten Auswertungsphase werden die Inhalte der Vorlesungsverzeichnisse bzw. Modulskizzen / -übersichten mit Hilfe von operationalisierten Begriffen geprüft. Die Festlegung der Begriffe leitet sich dabei aus den Operationalisierungen des zweiten Teils der Arbeit ab. Dieser Auswahlprozess ist allerdings stark vom Forscher / von der Forscherin

abhängig, weshalb jede_r Forscher_in durch eine andere theoretische Grundlage andere Begriffe hätte festlegen können.

Mit der Festlegung anderer Begriffe ist es außerdem möglich zu anderen Ergebnissen zu kommen. Demnach kann sich nicht nur die Anzahl der Studienfächer mit Bezug zu Medienkompetenz verändern, sondern auch die Frage der Form – also ob Medienkompetenz eher theoretisch oder praktisch vermittelt wird.

10.1.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der ersten Auswertungsphase beziehen sich im Wesentlichen auf eine quantitative Deskription der erhobenen Daten. Im Folgenden werden deshalb die untersuchten Studienfächer und die dazugehörigen Lehrveranstaltungen näher beschrieben.

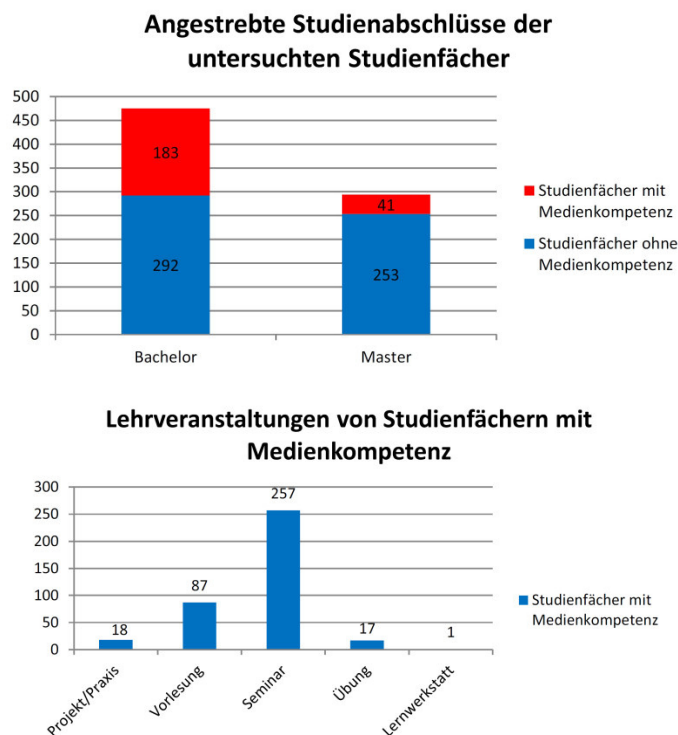


Abb. 2: Auswertungsergebnisse der Phase I, WiSe 2016 / 2017, eigene Berechnung

Das obere Säulendiagramm zeigt die Anzahl aller untersuchten Studienfächer, aufgeschlüsselt nach den angestrebten Abschlüssen (Bachelor, Master). Die Säulen bilden dabei den Gesamtwert, also die Anzahl aller Bachelor- und Masterstudiengänge ab. Demnach sind von den insgesamt 769 untersuchten Studienfächern, 475 Bachelor- und 294 Masterstudiengänge analysiert worden.

Neben der Darstellung des Gesamtwertes bildet das gestapelte Säulendiagramm auch einzelne Werte ab. Die Anzahl der Studienfächer, die Medienkompetenz thematisieren, werden deshalb in rot dargestellt; die Anzahl der Studienfächer, die Medienkompetenz nicht thematisieren, hingegen in blau. Deutlich wird dabei, dass die Anzahl von Studienfächern mit Medienkompetenz in Relation zu der Anzahl von Studienfächern ohne Medienkompetenz wesentlich geringer ist. Konkret: Von den 475 Bachelorstudiengängen thematisieren 183 (38,53%) Medienkompetenz, von den 294 Masterstudiengängen dagegen nur 41 (13,95%). Dies bedeutet, dass von allen untersuchten Bachelorstudiengängen in etwa jeder vierte Studiengang Medienkompetenz vermittelt, von allen untersuchten Masterstudiengängen sogar nur jeder siebte Studiengang.

Das untere Säulendiagramm basiert auf der Auswertung des oberen Säulendiagramms und bildet ausschließlich Lehrveranstaltungen von Studienfächern mit Medienkompetenz ab. Dementsprechend wurden von den 224 Studienfächern, die Medienkompetenz thematisieren, 19.220 Lehrveranstaltungen untersucht. Von diesen 19.220 Lehrveranstaltungen konnten in nur 380 Fällen (1,98%) Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz identifiziert werden. Neben die-

ser Zahl der Lehrveranstaltungen ist auch deren Form von Interesse: Hier zeigt sich, dass Medienkompetenz insbesondere in Seminaren und Vorlesungen gelehrt wird; in Lernwerkstätten, Übungen und Projekt- / Praxisseminaren hingegen weniger. Denn Medienkompetenz wird in 257 Seminaren (67,63%) und 87 Vorlesungen (22,89%), aber nur in 18 Projekt- / Praxisseminaren (4,74%), 17 Übungen (4,47%) und einer Lernwerkstatt (0,26%) thematisiert. Anhand der Form der Lehrveranstaltungen zeigt sich somit, dass Medienkompetenz eher theoretisch in Vorlesungen und Seminaren, als praktisch in Übungen und Projekt- / Praxisseminaren vermittelt wird.

10.1.4 Zwischenfazit

Abschließend lässt sich als Zwischenfazit festhalten, dass nur 1,98% der untersuchten Lehrveranstaltungen Medienkompetenz thematisieren. Die meisten sozialen und pädagogischen Studienfächer haben somit Medienkompetenz nicht in ihrem Lehrveranstaltungsangebot verankert. Zudem wird Medienkompetenz meistens in theoretischen Formaten vermittelt.

10.2 Phase II

Um die Lehrangebotsqualität von Medienkompetenz in den Studienfächern beurteilen zu können, werden in dieser Phase ausschließlich Studienfächer und Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz analysiert¹¹. Dafür wird in Anlehnung an das Kompetenzstufenmodell der DigComp 2.1 (vgl. Carretero / Punie / Vuorikari 2017) und an den Ebenen der Angebotsqualität für die digitale Teilhabe (vgl. Pelka 2018) ein neues Modell entwickelt, das die Lehrangebotsqualität

¹¹ Eine Übersicht über alle Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz, aufgeschlüsselt nach der Hochschule und der Lehrveranstaltungsform, befindet sich in den Tabellen 9-23 im Anhang.

von Medienkompetenz in den Studienfächern mit Bezug zu Medienkompetenz abbildet.

Das Kompetenzstufenmodell der DigComp 2.1 (2017) wird als Instrument zur Einschätzung der eigenen Medienkompetenz verstanden. Dazu bildet das Modell ein Raster mit insgesamt acht Kompetenzstufen, die sich nach der Komplexität, der Autonomie und den kognitiven Gebieten unterteilen.

Levels in DigComp 1.0	Levels in DigComp 2.1	Complexity of tasks	Autonomy	Cognitive domain
Foundation	1	Simple tasks	With guidance	Remembering
	2	Simple tasks	Autonomy and with guidance where needed	Remembering
Intermediate	3	Well-defined and routine tasks, and straightforward problems	On my own	Understanding
	4	Tasks, and well-defined and non-routine problems	Independent and according to my needs	Understanding
Advanced	5	Different tasks and problems	Guiding others	Applying
	6	Most appropriate tasks	Able to adapt to others in a complex context	Evaluating
Highly specialised	7	Resolve complex problems with limited solutions	Integrate to contribute to the professional practice and to guide others	Creating
	8	Resolve complex problems with many interacting factors	Propose new ideas and processes to the field	Creating

Abb. 3: Kompetenzstufenmodell (DigComp 2.1), Carretero / Punie / Vuorikari, 2017, S. 13

Wie das Modell verdeutlicht können insgesamt acht verschiedene Kompetenzstufen erreicht werden. Diese beginnen mit erlernbaren Grundlagen, die unter Anleitung angeeignet werden, und enden mit komplexen Kompetenzen, die

aus eigener Initiative heraus entstehen. Personen, die sich auf der ersten Stufe befinden, sind somit ausschließlich unter Anleitung einer Person mit Medienkompetenz dazu fähig, einfache Aufgaben auszuführen. Personen, die sich hingegen auf der letzten Stufe befinden, können jedoch ihr eigenes Wissen anwenden, komplexe Probleme beheben und neue Ideen / Prozesse entwickeln.

Mit Hilfe des Modells erfolgt somit die Einschätzung der eigenen Medienkompetenz. Ferner kann das Modell als Referenzrahmen für die Erstellung von Curricula in Bildungseinrichtungen dienen. Der Fokus liegt dennoch auf der Selbsteinschätzung von Medienkompetenz, weshalb die Lehrangebotsqualität von Medienkompetenz in den Studienfächern anhand des DigComp 2.1 nicht vollständig abgebildet werden kann. Aufgrund dessen wird ein weiteres Modell, das pädagogische Ansätze zur digitalen Teilhabe beinhaltet (vgl. Pelka 2018), für die Auswertung hinzugezogen. Ausgangspunkt des Modells ist, dass Offliner unterstützende Lernorte, wie z. B. Interneterfahrungsorte, benötigen (Pelka, 2018, S. 62).

Interneterfahrungsorte¹² sind öffentliche Einrichtungen (Senioren-, Stadtteilzentren etc.) in denen Möglichkeiten zur Internetnutzung bestehen und Medienkompetenz vermittelt wird (Kaletka et al., 2014, S. 4). Im Kontext von digitaler Teilhabe werden deshalb Interneterfahrungsorte als Instrument zur Auflösung der digitalen Kluft verstanden. Offliner und Personen, die hinsichtlich ihrer Medienkompetenz auf Unterstützung angewiesen sind, werden daher vor Ort bei der eigenständigen Nutzung digitaler Medien unterstützt (Pelka / Projektgruppe, 2014, S. 19). Des Weiteren erhalten sie die

¹² In der Bundesrepublik Deutschland (BRD) existieren ca. 7.000 Interneterfahrungsorte.

Möglichkeit des Lernens, wobei der Fokus auf die Vermittlung im Umgang mit digitalen Medien liegt (vgl. ebd.).

In Hinblick auf das Modell, das pädagogische Ansätze zur digitalen Teilhabe thematisiert, wird somit die Angebotsqualität von Interneterfahrungsorten auf fünf Ebenen herausgestellt.



Abb. 4: Angebotsqualität der Interneterfahrungsorte, Pelka, 2018, S. 63

Die Angebotsqualität von Interneterfahrungsorten reicht von der Zurverfügungstellung von Zugängen (Stufe 0) bis zur aktiven Zielgruppenarbeit (Stufe 4). Auf der Stufe 0 werden dabei W-LAN, Computer oder andere digitale Geräte wie Smartphones und Laptops zur Verfügung gestellt, um so die Teilhabe mit digitalen Medien (vgl. Kapitel 4.2.3) gewährleisten zu können. Die letzte Stufe (Stufe 4) zielt hingegen auf eine gezielte Unterstützung von Zielgruppen durch digitale Medien ab. Nach dem dahinterstehenden Leitbild „Teilhabe in digitalen Medien“ (vgl. Kapitel 4.2.3) bedeutet dies, dass mit den Zielgruppen aktiv gearbeitet wird, sodass sie den Transformationsprozess zur digitalen Gesellschaft nicht mehr negativ wahrnehmen, sondern diesen Prozess vielmehr positiv mitgestalten.

Mit Hilfe des Modells wird somit die Angebotsqualität in unterstützenden Lernorten eingestuft. Neben Interneterfahrungsorten kann dieses Modell auch auf Bildungseinrichtungen übertragen werden, weshalb in diesem Kapitel die Lehrveranstaltungen an Hochschulen hinsichtlich ihrer Angebotsqualität beurteilt werden. Im Fokus steht daher die Beurteilung der Angebotsqualität und weniger die Einschätzung der Medienkompetenz. Die Bewertung der Lehrangebotsqualität von Medienkompetenz in den einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern kann daher nur erfolgen, wenn beide Modelle (DigComp 2.1 und das Modell der pädagogischen Ansätze zur digitalen Teilhabe) in Verbindung gebracht werden. Aufgrund dessen werden die Inhalte der beiden vorgestellten Modelle in ein neues Modell transferiert und zusammengefasst. Resultat ist ein neu entwickeltes Modell, womit Lehrveranstaltungen in Hinblick auf ihre Lehrtiefe und Lehrqualität von Medienkompetenz eingestuft werden können. Unterschieden werden dabei fünf Stufen:

Stufe 0: Zugang

Das Modell soll die Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz thematisieren, auf ihre Lehrtiefe und Lehrqualität prüfen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Lehrveranstaltungen Medienkompetenz thematisieren. Lehrveranstaltungen ohne Bezug zu Medienkompetenz können daher in diesem Modell nicht berücksichtigt und eingeordnet werden¹³. Analog zu Pelka (2018), bei dem die Stufe 0 ebenfalls die Zurverfügungstellung von Zugängen darstellt, befinden sich somit alle Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz mindestens auf dieser Stufe. Dabei ist vorerst unerheblich

¹³ Lehrveranstaltungen mit und ohne Bezug zu Medienkompetenz wurden bereits in der ersten Auswertungsphase (vgl. Kapitel 10.1) identifiziert.

wie und in welchem Umfang sie Medienkompetenz thematisieren. Denn ohne Medienkompetenz in Lehrveranstaltungen kann Medienkompetenz gar nicht erst vermittelt werden.

Stufe 1: Grundlagenvermittlung

Entsprechend des DigComp 2.1 können bei der Medienkompetenz verschiedene Kompetenzlevel erreicht werden. Den Anfang stellen dabei erlernbare Grundlagen dar, die unter Anleitung angeeignet werden. Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz sollten daher auf der ersten Stufe Grundlagen von Medienkompetenz vermitteln. Student_innen erhalten dadurch erste allgemeine Kenntnisse, die in Einführungsveranstaltungen, insbesondere in Form von Vorlesungen, gelehrt werden. Inhalte der Einführungsveranstaltungen sind u. a. Medienpädagogik, Mediengeschichte, Medienforschung, Medienwissenschaft o. ä.

Stufe 2: Medienbildung

Ähnlich wie beim DigComp 2.1 stellt diese zweite Stufe eine Art Zwischenstufe dar. Die Lehrveranstaltungen sind dabei für diejenigen Student_innen konzipiert, die bereits grundlegende, aber noch keine fortgeschrittenen Kenntnisse in Medienkompetenz haben. Die Grundlagenkenntnisse aus der ersten Stufe werden daher in Lehrveranstaltungen, die sich auf dieser zweiten Stufe befinden, erweitert und verfestigt.

Stufe 3: Medienkompetenz

Die dritte Stufe des DigComp 2.1 stellt eine Anwendungsebene dar. Auf dieser Stufe können Personen ihr Wissen über Medienkompetenz anwenden, Probleme lösen und andere Personen unterstützen. Übertragen auf den Hochschulkontext bedeutet dies, dass alle Lehrveranstaltungen dieser Stu-

fe anwendungsorientiert ausgerichtet sind. In Kleingruppen, in Form von Übungen und / oder Lernwerkstätten, ist es den Student_innen somit möglich, ihre erworbenen Kenntnisse auszubauen und praktisch zu erproben. Dieser geschützte Raum gibt ihnen dabei die Möglichkeit, die Vermittlung von Medienkompetenz praktisch zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen. Ziel ist es, dass sie am Ende der Lehrveranstaltung Menschen, die hinsichtlich Medienkompetenz auf Unterstützung angewiesen sind, Medienkompetenz vermitteln können.

Stufe 4: Empowerment

Diese letzte Stufe orientiert sich an der gleichnamigen dritten Stufe des Modells, das pädagogische Ansätze zur digitalen Teilhabe thematisiert (vgl. Pelka 2018). Das Empowerment steht dabei für die Stärkung und Autonomie von Personen. Im Weiteren wirken die Interneterfahrungsorte, die bei Pelka (2018) thematisiert werden, sozial unterstützend, inkludierend und zugleich medienkompetenzvermittelnd. Wird dies auf Lehrveranstaltungen an Hochschulen übertragen, so bedeutet dies folgendes: In Lehrveranstaltungen, die sich auf dieser Stufe befinden, erhalten Student_innen die Möglichkeit ihre erworbenen Kenntnisse über Medienkompetenz praktisch umzusetzen. Dies geschieht im Rahmen von Forschungsprojekten o. ä., in denen Student_innen außerhalb der Hochschule (z. B. in Interneterfahrungsorten, Einrichtungen der Wohlfahrtspflege) Medienkompetenz an Personen, die hinsichtlich Medienkompetenz auf Unterstützung angewiesen sind, vermitteln. Ziel ist es, diese Personengruppe hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zu stärken (Empowerment). Zudem werden die Student_innen besonders auf die Unterstützung von Teilhabechancen benachteiligter Perso-

nen vorbereitet, weshalb sie einen wesentlichen Beitrag zur Schließung der digitalen Kluft zwischen Personen, die von der digitalen Transformation profitieren, und Personen, die nicht von dieser profitieren, leisten. Forschungsprojekte o. ä. können daher sozial unterstützend und inkludierend agieren.

10.2.1 Hindernisse

Das wesentliche Hindernis der zweiten Auswertungsphase stellt die korrekte inhaltliche Einordnung der Lehrveranstaltungen in die entsprechenden Stufen des Modells dar. Damit ist gemeint, dass sich nicht alle Lehrveranstaltungen eindeutig in eine der fünf Stufen einordnen lassen¹⁴. Diesen Lehrveranstaltungen können somit mehreren Stufen des Modells zugeordnet werden. Befinden sich z. B. Lehrveranstaltungen nicht eindeutig auf der zweiten Stufe, so werden sie einem Bereich zwischen der Stufe 1 und 2 zugeordnet (vgl. Tabelle 9-23 im Anhang). Diese Uneindeutigkeit entsteht insbesondere bei Lehrveranstaltungen, bei denen keine ausreichende Inhaltsbeschreibung vorliegt. Daraus resultieren schließlich Verzerrungen, sodass Lehrveranstaltungen fälschlicherweise einer anderen Stufe zugeordnet werden als sie tatsächlich entsprechen. Dementsprechend können Lehrveranstaltungen niedriger eingestuft werden als sie sind, z. B. wird eine Lehrveranstaltung auf der zweiten Stufe verortet, obwohl sie sich tatsächlich auf der vierten Stufe befindet.

10.2.2 Selbstreflexion

In der zweiten Auswertungsphase werden Lehrveranstaltungen in die Stufen des selbst entwickelten Modells eingeordnet. Dieser Auswertungsprozess ist allerdings in mehrfacher Weise stark vom / von der Forscher_in abhängig.

¹⁴ 44 von 380 Lehrveranstaltungen konnten nicht eindeutig einer Stufe zugeordnet werden.

Erstens, die Auswahl der beiden Modelle, auf die ich mich für die Erstellung meines eigenen Modells beziehe, hätten von anderen Forscher_innen anders ausgewählt werden können. Dementsprechend kann ein anderes Modell mit anderen Ergebnissen die Folge sein.

Zweitens, selbst bei der Auswahl der selben Modelle als Basis für die Erstellung eines eigenen Modells, hätten andere Forscher_innen ein anderes Modell entwickeln können. Analog zum Punkt zuvor, können auch hier andere Ergebnisse die Folge sein.

Hinsichtlich der Modellgrundlage / -auswahl zeigt sich somit, dass dieser Prozess stark subjektiv determiniert ist.

Im Weiteren ist hervorzuheben, dass die Einordnung der Lehrveranstaltungen in die Stufen des Modells ebenfalls vom / von der Forscher_in abhängt. Dies bedeutet, dass andere Forscher_innen bei Grundlage des selben Modells die Einordnung der Lehrveranstaltung anders hätten vornehmen können. Grund dafür ist u. a. die subjektive Einschätzung und Beurteilung der Inhaltsbeschreibung, da jede_r Forscher_in die Inhalte anders versteht und deutet. Zudem basiert die Analyse der Inhaltsbeschreibungen in einem hohen Maß auf dem eigenen Vorwissen, weshalb jede_r Forscher_in die Inhalte der Lehrveranstaltungen anders (subjektiv) interpretiert.

10.2.3 Ergebnisse

In dieser Auswertungsphase können lediglich Studienfächer und Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz analysiert werden. Aufgrund dessen lassen sich von den insgesamt 19.220 untersuchten Lehrveranstaltungen ausschließlich 380 (1,98%) in das Modell einordnen und analy-

sieren. Diese 380 Lehrveranstaltungen befinden sich dabei alle mindestens auf der *Stufe 0*. Dies bedeutet, dass sie im Gegensatz zu den anderen 18.840 (98,02%) Lehrveranstaltungen einen Bezug zu Medienkompetenz aufweisen.

Da an dieser Stelle allerdings noch nicht erkennbar ist, welche Studienfächer, mit wie vielen Lehrveranstaltungen auf welcher Stufe vorkommen, wird eine Tabelle zur besseren Übersicht erstellt.

Studienfach	Stufen des Modells							
	1	2	3	4	1 - 2	2 - 3	3 - 4	1 - 3
Berufspädagogik	0	3	1	0	0	0	0	0
Bildung und Erziehung von Kindern	3	10	2	2	0	1	0	0
Erziehungswissenschaft	17	23	2	2	1	0	4	0
Frühförderung	2	4	0	0	0	0	0	0
Gerontologie	0	3	0	0	0	0	0	0
Gesundheits- und Sozialwesen	1	9	0	0	0	1	1	0
Heilpädagogik	1	1	0	0	0	0	1	0
Kindheitspädagogik	4	13	1	0	0	0	1	0
Pädagogik	4	27	0	2	0	0	0	0
Pflege	1	2	0	0	1	1	0	0
Psychologie	14	10	0	0	8	0	0	0
Rehabilitationspädagogik	6	2	0	1	1	0	1	0
Soziale Arbeit	41	45	6	2	6	11	2	1
Soziologie	4	23	1	0	0	0	0	0
Sozialwissenschaft	20	19	2	0	1	1	0	0
	118	194	15	9	18	15	10	1

Tabelle 2: Auswertung des Stufenmodells, WiSe 2016/2017, eigene Berechnung

Die Tabelle zeigt, wie viele Lehrveranstaltungen eines Studienfaches zu welcher Stufe des Modells gehören. Auffällig ist dabei, dass sich die meisten Lehrveranstaltungen (51,05%) auf der zweiten Stufe befinden; die wenigsten hingegen auf der vierten (2,37%). 82,11% aller Lehrveranstaltungen mit

Medienkompetenz verbleiben somit auf einer theoretischen Ebene (Stufe 1 und 2). Dies bedeutet, dass über die Vermittlung von Grundlagen sowie über die Erweiterung dieser theoretischen Kenntnisse nicht hinausgegangen wird.

Im Gegensatz dazu stehen 2,37% aller Lehrveranstaltungen, die eher praxisorientiert sind. Neben der praktischen Erprobung von Medienkompetenz, setzen Student_innen dabei ihre erworbene Medienkompetenz gezielt im Feld ein. Dies bedeutet, dass sie außerhalb des universitären Standortes Menschen, die hinsichtlich Medienkompetenz auf Unterstützung angewiesen sind, Medienkompetenz vermitteln und somit ihre Teilhabe am digitalen Leben fördern.

In Hinblick auf die einzelnen Studienfächer zeigt sich folgendes: Die Lehrveranstaltungen der Studienfächer „Frühförderung“, „Gerontologie“, „Gesundheits- und Sozialwesen“, „Heilpädagogik“, „Pflege“ und „Psychologie“ bleiben ausschließlich auf der theoretischen Ebene. Von den 15 untersuchten Studienfächern können somit 40% keine Lehrveranstaltungen auf praktischer Anwendungsebene anbieten. Student_innen dieser Studienfächer bleibt daher sowohl die Erprobung als auch die praktische Erfahrung von Medienkompetenz verwehrt.

Demgegenüber stehen Lehrveranstaltungen der Studienfächer „Berufspädagogik“, „Kindheitspädagogik“, „Soziologie“ und „Sozialwissenschaft“. Überwiegend verbleiben die Lehrveranstaltungen dieser Studienfächer zwar auch auf der theoretischen Ebene, vereinzelt weisen sie allerdings auch Praxiselemente auf. Student_innen erhalten somit teilweise die Möglichkeit, Medienkompetenz zu erlernen und diese in Kleingruppen zu erproben. Dennoch ist der Anteil dieser praktisch orientierten Veranstaltungen auch bei diesen Stu-

medienfächern gering. So können Soziologiestudent_innen Medienkompetenz in lediglich 3,57% aller angebotenen Lehrveranstaltungen, die einen Bezug zu Medienkompetenz aufweisen, praktisch erproben. Ähnliches zeigt sich im Studienfach „Sozialwissenschaft“ (4,65%) und im Studienfach „Kindheitspädagogik“ (5,26%). Einzige Ausnahme stellt das Studienfach „Berufspädagogik“ dar, da 25% aller Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz praxisorientiert sind. Dies darf allerdings nicht allzu hoch bewertet werden, da Student_innen der Berufspädagogik in nur vier Lehrveranstaltungen überhaupt die Möglichkeit haben, Medienkompetenz zu erlernen.

Im Vergleich zu den bereits genannten Studienfächern, erhalten Student_innen der Studienfächer „Bildung und Erziehung von Kindern“, „Erziehungswissenschaft“, „Pädagogik“, „Rehabilitationspädagogik“ und „Soziale Arbeit“ die Chance, ihre erworbene Medienkompetenz im Feld anzuwenden. Dies ist allerdings aufgrund der geringen Anzahl von Lehrveranstaltungen, die einen Feldzugang ermöglichen, prekär – der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Feldzugang liegt in der Sozialen Arbeit bei 1,75%, in der Erziehungswissenschaft bei 4,08%, in der Pädagogik bei 6,06%, in der Rehabilitationspädagogik bei 9,09% und in der Bildung und Erziehung von Kindern bei 11,11%.

10.2.4 Zwischenfazit

Nach dieser zweiten Auswertungsphase lässt sich somit folgendes als weiteres Zwischenfazit festhalten: Die praktische Vermittlung von Medienkompetenz wird in sozialen und pädagogischen Studienfächern nur zu einem sehr geringen Anteil gewährleistet. Dies hat zur Folge, dass nur wenige Student_innen in der Lage sind, Medienkompetenz adäquat an

Menschen, die hinsichtlich Medienkompetenz auf Unterstützung angewiesen sind, zu vermitteln. Hochschulabsolvent_innen sind somit größtenteils nicht auf die Unterstützung von Teilhabechancen dieser Personen vorbereitet.

10.3 Phase III

Im Anschluss an die ersten beiden Auswertungsphasen werden in einem dritten Schritt weitere quantitative Auswertungen¹⁵ durchgeführt, wobei folgende Vergleiche im Fokus der Analyse stehen:

a) **Vergleich zwischen Lehrveranstaltungen mit und ohne Medienkompetenz**

Um die erste Hypothese (*Medienkompetenz wird in Lehrveranstaltungen einschlägiger sozialer und pädagogischer Studienfächer an deutschen Hochschulen kaum thematisiert*) zu überprüfen, wird der Anteil von Lehrveranstaltungen mit und ohne Medienkompetenz berechnet sowie die Anzahl der Student_innen, die Medienkompetenz beziehen, ausgewiesen. Ein hoher Anteil von Lehrveranstaltungen ohne Bezug zu Medienkompetenz und eine geringe Anzahl von Student_innen, die Medienkompetenz beziehen, würde dabei die Hypothese bestätigen.

b) **Vergleich zwischen den akademischen Graden Bachelor und Master**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage (*Inwieweit ist Medienkompetenz Gegenstand in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deut-*

¹⁵ Da die vorliegende Arbeit eine erste Bestandsaufnahme bezüglich des Themas „Vermittlung von Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen“ darstellt (vgl. Kapitel 3), wird ausschließlich eine univariate Analyse (Berechnung von absoluten und relativen Häufigkeiten) durchgeführt.

schen Hochschulen?) wird der Vergleich zwischen den akademischen Graden Bachelor und Master durchgeführt. Hierbei wird untersucht, wie groß der Anteil von Bachelor- und Masterstudiengängen mit Medienkompetenz in den einzelnen Studienfächern ist. Zudem werden drei zentrale Fragen beantwortet: Erstens, welche Studienfächer haben den größten Anteil von Studiengängen mit Medienkompetenz – unabhängig ob Bachelor- oder Masterstudiengang. Zweitens, wird Medienkompetenz eher in Bachelor- oder Masterstudiengängen gelehrt. Und drittens, welche Studienfächer vermitteln Medienkompetenz eher in Bachelor- und welche eher in Masterstudiengängen.

c) **Vergleich zwischen Universität und Fachhochschule**

Entsprechend der Annahme, dass Universitäten eher theoretisch und Fachhochschulen eher anwendungsbezogen ausgerichtet sind (Lublow, 2004, S. 21), werden diese beiden Hochschulformen hinsichtlich Medienkompetenz näher untersucht. Berücksichtigt werden dabei ausschließlich Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz zum Inhalt haben. Mit Hilfe dieser Lehrveranstaltungen wird schließlich der prozentuale Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz an Universitäten und Fachhochschulen in den einzelnen Studienfächern berechnet. Ziel ist es, herauszufinden, ob Medienkompetenz eher an Universitäten oder Fachhochschulen gelehrt wird und ob dahingehend Unterschiede zwischen den einzelnen Studienfächern festzustellen sind. Im Weiteren kann unter Hinzunahme des selbst entwickelten Modells herausgefunden werden, inwieweit die Lehrveranstaltungen, die zuvor bereits als praxisorientiert eingestuft wor-

den sind, an der praxisorientierten Hochschulform (Fachhochschule) angeboten werden.

d) **Ost-West-Vergleich**

Neben den vorherigen Vergleichen sind auch geographische für die Beantwortung der Forschungsfrage von Interesse. Aufgrund dessen wird die Verteilung der Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz innerhalb Deutschlands untersucht. Begonnen wird dabei mit einem Ost-West-Vergleich, der zwar in empirischen Analysen über Gehälter (vgl. Gender Pay Gap), Arbeitszeiten, Lebenshaltungskosten uvm. durchgeführt wurde, nicht aber zum Thema „Vermittlung von Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern“. Dementsprechend wird hierbei untersucht, inwieweit ein Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland hinsichtlich angebotener Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz vorliegt.

e) **Vergleich zwischen einzelnen Bundesländern**

In einem weiteren geographischen Vergleich werden die Bundesländer als Vergleichspunkt hinzugezogen. Dementsprechend wird analysiert, inwiefern sich die einzelnen Bundesländer hinsichtlich angebotener Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz voneinander differieren. Zwei wesentliche Aspekte können dabei herausgestellt werden. Zum einen die Unterschiede zwischen einwohnerstarken und einwohnerschwachen Bundesländern und zum anderen die Unterschiede zwischen den flächenmäßig größten und den flächenmäßig kleinsten Bundesländern.

f) **Vergleich zwischen Regionen**

Als letzte geographische Einheit werden Metropolregionen als Vergleichspunkt herangezogen. Besonderer Fokus liegt dabei auf einem Vergleich zwischen kleinen und großen Metropolregionen – sowohl in Bezug auf die Fläche als auch auf die Einwohnerdichte. Herausgefunden wird dabei, inwieweit Unterschiede zwischen einzelnen Metropolregionen hinsichtlich angebotener Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz existieren.

Diese Vergleiche werden in Relation zu ihrer Bezugsgröße betrachtet, da sich die Vergleiche auf unterschiedliche Bezugsgrößen beziehen und ein sinnvoller Vergleich ausschließlich über relative Häufigkeiten (h_n) möglich ist. h_n ergibt sich dabei aus der Division der absoluten Häufigkeit (H)¹⁶ durch die Gesamtzahl der Beobachtungen (n). Aus Gründen der Lesbarkeit wird h_n mit 100 multipliziert, um einen prozentualen Anteil (h_{np}) zu erhalten.

$$h_{np} = \frac{H}{n} \cdot 100$$

Die errechneten relativen Häufigkeiten werden zugleich mit Studierendendaten in Bezug gesetzt, sodass rechnerisch ermittelt wird, wie viele Student_innen in den einzelnen Vergleichsgruppen die Chance haben, mit Medienkompetenz in Kontakt zu kommen. Dafür wird der Prozentwert W errechnet, indem die prozentualen Anteile (h_{np}) mit der jeweiligen Anzahl aller Student_innen in den entsprechenden Vergleichsgruppen (Grundwert G) multipliziert und durch 100 dividiert werden.

$$W = \frac{h_{np} \cdot G}{100}$$

¹⁶ Anzahl aller Elemente mit gleichen Merkmalen.

Die relativen Häufigkeiten sowie die Prozentwerte werden bei allen angeführten Vergleichen berechnet. Je nach Vergleich liegt der Fokus jedoch auf einer anderen inhaltlichen Analyse.

10.3.1 Hindernisse

Die Analyse der Studierendendaten gestaltet sich in dieser Phase als Hindernis. Denn, wie im Kapitel der Erhebung bereits erläutert, stammen die Studierendendaten aus einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes (Destatis). Obwohl die Sonderauswertung sehr umfangreich ist, liegen nicht alle benötigten Studierendendaten vor. Demzufolge ist insbesondere die errechnete Anzahl der Student_innen, die Medienkompetenz beziehen, durch Verzerrungen gekennzeichnet.

10.3.2 Ergebnisse

Medienkompetenz wird nicht in allen einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern im gleichen Maße thematisiert. Dies verdeutlichen die folgenden Analysen, wobei zuerst auf den Anteil von Lehrveranstaltungen mit und ohne Medienkompetenz eingegangen wird. Dabei zeigt sich, dass der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz zwischen den untersuchten Studienfächern zwischen 1,35% und 5,50% streut. Näheres verdeutlicht die nachstehende Tabelle:

Studienfach	Ohne Medienkompetenz		Mit Medienkompetenz		Studierende insgesamt	Studierende, die Medienkompetenz beziehen - rechnerisch -
	Anz.	%	Anz.	%		
Berufspädagogik	150	97,40	4	2,60	1.495	38
Bildung und Erziehung von Kindern	739	97,62	18	2,38	3.062	72
Erziehungswissenschaft	2.090	97,71	49	2,29	19.975	475
Frühförderung	161	96,41	6	3,59	412	14
Gerontologie	146	97,99	3	2,01	745	14
Gesundheits- und Sozialwesen	695	98,30	12	1,70	18.678	317
Heilpädagogik	220	98,65	3	1,35	1.978	26
Kindheitspädagogik	1.124	98,34	19	1,66	3.710	61
Pädagogik	756	95,82	33	4,18	9.043	377
Pflege	287	98,29	5	1,71	9.007	154
Psychologie	1.611	98,05	32	1,95	54.018	1.053
Rehabilitationspädagogik	189	94,50	11	5,50	1.488	81
Soziale Arbeit	7.401	98,48	114	1,52	51.515	783
Soziologie	1.070	97,45	28	2,55	14.811	377
Sozialwissenschaft	2.201	98,02	43	1,98	14.094	279
Σ	18.840		380		204.031	4.121

Tabelle 3: Anteil von Lehrveranstaltungen mit und ohne Medienkompetenz nach Studienfächern; WiSe 2016/2017, eigene Berechnung

Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass, unabhängig vom Studienfach, der Anteil von Lehrveranstaltungen ohne Medienkompetenz deutlich höher ist als der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz. Genauer: Der Anteil von Lehrveranstaltungen ohne Medienkompetenz variiert zwischen 94,50% und 98,65%; der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz zwischen 1,35% und 5,50%. Des Weiteren bekommen von insgesamt 204.031 Student_innen, die in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern im Wintersemester 2016 / 2017 eingeschrieben waren, nur 4.121 (rechnerisch) Medienkompetenz vermittelt. In Anbetracht der Bedeutung von Medienkompetenz erscheint dies jedoch zu wenig.

Werden hingegen die einzelnen Studienfächer hinsichtlich der Lehre von Medienkompetenz miteinander verglichen, so

zeigt sich folgendes: Mit nur 1,35% werden in der Heilpädagogik anteilmäßig die wenigsten Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz angeboten. Demgegenüber steht das Fach „Rehabilitationspädagogik“, in welchem 5,50% der angebotenen Lehrveranstaltungen einen Bezug zu Medienkompetenz aufweisen. Student_innen der Rehabilitationspädagogik haben somit eher die Chance eine Lehrveranstaltung, die Medienkompetenz zum Inhalt hat, zu besuchen als Student_innen der anderen untersuchten Studienfächer. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass von insgesamt 1.488 Rehabilitationspädagogikstudent_innen 81 mit Medienkompetenz in Kontakt kommen können, also in etwa jede_r 18. Student_in. Anders sieht dies jedoch in den anderen Studienfächern aus. Sowohl im Studienfach „Bildung und Erziehung von Kindern“ als auch im Studienfach „Erziehungswissenschaft“ bezieht in etwa jede_r 42. Student_in Medienkompetenz, im Studienfach „Pflege“ jede_r 58. Student_in und im Fach „Heilpädagogik“ sogar nur jede_r 76. Student_in. Medienkompetenz nimmt daher in Lehrveranstaltungen des Studienfaches „Rehabilitationspädagogik“ eine größere Rolle ein als in den anderen Studienfächern.

Ebenso wie Medienkompetenz nicht in allen Lehrveranstaltungen einschlägiger sozialer und pädagogischer Studienfächer thematisiert wird, wird diese auch in Bachelor- und Masterstudiengängen in einem unterschiedlichen Grad vermittelt. Erkennbar wird dies durch die nachstehende Tabelle, die die Anteile von Bachelor- und Masterstudiengängen mit Medienkompetenz in den einzelnen Studienfächern darstellt.

Studienfach	Bachelor		Master		Studierende insgesamt		Studierende, die Medienkompetenz beziehen -rechnerisch-	
	Anz.	%	Anz.	%	B.	M.	B.	M.
Berufspädagogik	4	44,44	0	0,00	1.327	168	589	0
Bildung und Erziehung von Kindern	10	47,62	1	100,00	3.014	48	1.435	48
Erziehungswissenschaft	19	63,33	8	26,67	15.509	4.466	9.821	1.191
Frühförderung	2	66,67	1	100,00	377	35	251	35
Gerontologie	1	50,00	1	16,67	485	260	242	43
Gesundheits- und Sozialwesen	10	21,28	2	5,00	17.049	1.629	3.628	81
Heilpädagogik	1	8,33	1	25,00	1.813	165	151	41
Kindheitspädagogik	15	60,00	0	0,00	3.537	173	2.122	0
Pädagogik	8	40,00	6	31,58	6.685	2.358	2.674	744
Pflege	5	7,14	0	0,00	8.658	349	618	0
Psychologie	19	26,76	5	8,06	41.294	12.724	11.050	1.025
Rehabilitationspädagogik	2	66,67	1	16,67	912	576	608	96
Soziale Arbeit	65	60,19	3	5,66	48.658	2.857	29.287	161
Soziologie	8	27,59	7	20,59	11.040	3.771	3.045	776
Sozialwissenschaft	14	48,28	5	25,00	11.127	2.967	5.372	741
Σ	183		41		171.575	32.546	70.893	4.982

Tabelle 4: Anteil von Bachelor- und Masterstudiengängen mit Medienkompetenz nach Studienfächern; WiSe 2016/2017; eigene Berechnung

Durch die Tabelle wird ersichtlich, dass Medienkompetenz in den Masterstudiengängen der Studienfächer „Berufspädagogik“, „Kindheitspädagogik“ und „Pflege“ nicht thematisiert wird und somit kein_e einzige_r Student_in die Möglichkeit hat mit Medienkompetenz in Kontakt zu kommen. Demgegenüber stehen allerdings die Masterstudiengänge der Fächer „Bildung und Erziehung von Kindern“ und „Frühförderung“, da sie mit einem Anteil von 100% den größtmöglichen Anteil von Medienkompetenz aufweisen¹⁷. In diesen Studienfächern haben somit alle Student_innen die Chance Medienkompetenz zu beziehen. Alle Student_innen

¹⁷ Ein Anteil von 100% ergibt sich an dieser Stelle, da sowohl im Studienfach „Bildung und Erziehung von Kindern“, als auch im Fach „Frühförderung“ lediglich ein Masterstudiengang angeboten wird und dieser mindestens eine Lehrveranstaltung mit Medienkompetenz beinhaltet.

heißt in diesen Fällen allerdings 35 (Frühförderung) und 48 (Bildung und Erziehung von Kindern), was bezüglich der Grundgesamtheit (204.031 Student_innen) jedoch einen Anteil von gerade einmal 0,02% von Student_innen, die mit Medienkompetenz in Kontakt kommen, ausmacht.

Analog zu den Masterstudiengängen lässt sich auch bei den Bachelorstudiengängen das Studienfach „Pfleger“ (7,14%) als das Fach mit dem geringsten Anteil von Medienkompetenz identifizieren, die Studienfächer „Frühförderung“ (66,67%) und „Rehabilitationspädagogik“ (66,67%) hingegen als die mit den größten Anteilen von Medienkompetenz. Entsprechend dieser Anteilswerte wird Medienkompetenz somit eher in der Frühförderung und in der Rehabilitationspädagogik, aber weniger in der Pflege gelehrt. Werden schließlich die Studierendendaten hinzugezogen, so zeigt sich, dass etwas weniger als jede_r 2. (1,5) Student_in der Frühförderung und Rehabilitationspädagogik Medienkompetenz bezieht, in der Pflege allerdings nur jede_r 14. Student_in.

Im Weiteren kann festgehalten werden, dass Medienkompetenz im Studienfach „Rehabilitationspädagogik“ eher im Bachelor, im Fach „Bildung und Erziehung von Kindern“ jedoch eher im Master gelehrt wird. Einziges Studienfach, das sowohl im Bachelor als auch im Master hohe Anteilswerte von Medienkompetenz aufweist, ist das der Frühförderung. Dementsprechend ist das Studienfach „Frühförderung“ hinsichtlich Medienkompetenz sowohl im Bachelor- als auch im weiterführenden Masterstudium im Vergleich zu allen anderen untersuchten Studienfächern am besten aufgestellt.

Zuletzt kann festgehalten werden, dass die Anteile von Medienkompetenz, unabhängig vom Studienfach, in den Bachelorstudiengängen höher sind als die in den Masterstudi-

engängen. Medienkompetenz wird somit mehr in Bachelorstudiengängen als in Masterstudiengängen vermittelt.

Im Folgenden wird die Hochschulform (Universität und Fachhochschule) näher beleuchtet. Dabei zeigt sich, dass der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz, unabhängig von der Hochschulform, gering ist. Denn weder an eher theoretisch orientierten Universitäten, noch an praxisorientierten Fachhochschulen liegt der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz über 8%. Detaillierteres zeigt die Tabelle:

Studienfach	Univ.		FH		Studierende insgesamt		Studierende, die Medienkompetenz beziehen -rechnerisch-	
	Anz.	%	Anz.	%	Univ.	FH	Univ.	FH
Berufspädagogik	1	2,44	3	2,65	169	1.326	4	35
Bildung und Erziehung von Kindern	-	-	18	0,13	-	3.062	-	3
Erziehungswissenschaft	47	2,29	2	2,30	19.225	750	440	17
Frühförderung	4	5,48	2	2,13	191	221	10	4
Gerontologie	3	2,01	0	0,00	598	147	12	0
Gesundheits- und Sozialwesen	1	1,33	11	1,74	1.385	17.293	18	1
Heilpädagogik	-	-	3	1,35	-	1.978	-	26
Kindheitspädagogik	-	-	19	1,66	-	3.710	-	61
Pädagogik	29	4,02	4	5,97	7.751	1.292	311	77
Pflege	1	1,61	4	1,74	434	8.573	6	149
Psychologie	26	1,71	6	4,92	43.553	10.465	744	514
Rehabilitationspädagogik	11	5,50	0	0,00	1.346	142	74	0
Soziale Arbeit	8	2,84	106	1,47	5.723	45.792	162	673
Soziologie	28	2,55	-	-	14.811	-	377	-
Sozialwissenschaft	42	1,88	1	7,14	13.238	856	248	61
Σ	201		179		108.424	95.607	2.406	1.920

Tabelle 5: Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz nach Studienfächern und Hochschulform; WiSe 2016/2017, eigene Berechnung

Insgesamt können sechs Studienfächer identifiziert werden, die keine einzige Lehrveranstaltung mit Bezug zu Medienkompetenz aufweisen. Aufgeschlüsselt nach der entspre-

chenden Hochschulform sind dies die Fächer „Bildung und Erziehung von Kindern“, „Heilpädagogik“ und „Kindheitspädagogik“ an der Universität, „Gerontologie“, „Rehabilitationspädagogik“ und „Soziologie“ an der Fachhochschule. Besonders hervorzuheben ist dabei das Studienfach „Rehabilitationspädagogik“, da es im Vergleich zu allen anderen Studienfächern zwar den höchsten Anteilswert an der Universität aufweist, es gleichzeitig jedoch an der Fachhochschule das Fach ist, das gar keine Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz anbietet. Demzufolge wird zukünftigen Rehabilitationspädagog_innen Medienkompetenz lediglich an Universitäten, nicht aber an Fachhochschulen vermittelt. Genauer, von insgesamt 1.346 Rehabilitationspädagogikstudent_innen haben 74 die Chance an einer Universität Medienkompetenz zu beziehen. Dies entspricht in etwa jedem 18. Studenten / jeder 18. Studentin. Demgegenüber stehen Universitätsstudent_innen des Studienfaches „Gesundheits- und Sozialwesen“. Denn von insgesamt 1.385 Student_innen haben nur 18, also in etwa jede_r 77. Student_in, die Chance mit Medienkompetenz in Kontakt zu kommen.

An der Fachhochschule verhält sich dies anders. So wird in etwa an jeden / jeder 16. Pädagogikstudenten / Pädagogikstudentin Medienkompetenz vermittelt, im Studienfach „Bildung und Erziehung von Kindern“ hingegen nur an jeden / jeder 1.020. Studenten / Studentin. Die Spanne zwischen dem Studienfach, das hinsichtlich der Lehre und Vermittlung von Medienkompetenz am besten und am schlechtesten aufgestellt ist, ist somit an Fachhochschulen deutlich größer als an Universitäten. Im Weiteren ist unter Hinzunahme des selbst entwickelten Modells festzustellen, dass die neun Lehrveranstaltungen, die als praxisorientiert eingestuft worden sind, nicht ausschließlich nur an der praxisorientierten

Hochschulform (Fachhochschule) angeboten werden; vier der neun praxisorientierten Lehrveranstaltungen sind an Fachhochschulen, die übrigen fünf jedoch an Universitäten. Ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Hochschulformen ist somit nicht festzustellen.

Die erste geographische Analyse bezieht sich auf den Vergleich zwischen Lehrveranstaltungen an Hochschulen in Ost- und Westdeutschland.

Studienfach	Ost		West		Studierende insgesamt		Studierende, die Medienkompetenz beziehen-rechnerisch-	
	Anz.	%	Anz.	%	Ost	West	Ost	West
Berufspädagogik	1	1,69	3	3,16	83	1.412	1	44
Bildung und Erziehung von Kindern	5	3,42	13	2,13	461	2.601	15	55
Erziehungswissenschaft	7	4,93	42	2,10	1.998	17.977	98	377
Frühförderung	–	–	4	2,40	–	412	–	9
Gerontologie	0	0,00	3	2,01	64	681	0	13
Gesundheits- und Sozialwesen	3	3,85	9	1,43	2.691	15.987	103	228
Heilpädagogik	0	0,00	3	1,35	519	1.459	0	13
Kindheitspädagogik	5	1,82	14	1,61	586	3.124	10	50
Pädagogik	13	5,31	20	3,68	981	8.062	52	296
Pflege	1	2,08	4	1,64	871	8.136	18	133
Psychologie	3	1,21	29	2,08	5.292	48.726	64	1.013
Rehabilitationspädagogik	2	2,41	9	7,69	361	1.127	8	86
Soziale Arbeit	30	1,50	84	1,52	10.277	41.238	154	626
Soziologie	3	2,01	25	2,63	2.243	12.568	45	330
Sozialwissenschaft	2	5,71	41	1,86	1.957	12.137	111	225
Σ	75		303		28.384	175.647	679	3.498

Tabelle 6: Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz nach Studienfächern im Ost-West-Vergleich; WiSe 2016/2017; eigene Berechnung

Die prozentualen Anteilswerte belegen, dass keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland hinsichtlich Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz vorlie-

gen. Dennoch kann festgestellt werden, dass in Ostdeutschland drei Studienfächer keine Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz aufweisen. Demnach beinhalten die Studienfächer „Frühförderung“, „Gerontologie“ und „Heilpädagogik“ in Hochschulen Ostdeutschlands im Gegensatz zu denen in Westdeutschland keine Medienkompetenz. In diesen Studienfächern ist Ostdeutschland somit gegenüber Westdeutschland benachteiligt. Trotzdem darf diese Benachteiligung Ostdeutschlands nicht allzu hoch bewertet werden, da der prozentuale Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz an westdeutschen Hochschulen in diesen drei Fächern lediglich zwischen 1,35% und 2,40% liegt und somit von keiner Vorreiterrolle Westdeutschlands gesprochen werden kann. Bezugnehmend auf die Studierendendaten bedeutet dies, dass in Ostdeutschland weder Student_innen der Frühförderung, noch Student_innen der Gerontologie und Heilpädagogik Medienkompetenz beziehen können, während es in Westdeutschland in etwa jede_r 45. Student_in der Frühförderung, jede_r 52. Student_in der Gerontologie und jede_r 112. Student_in der Heilpädagogik bezieht.

Des Weiteren kann der Tabelle entnommen werden, dass der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz in Ostdeutschland zwischen 0,00% und 5,71% streut, in Westdeutschland zwischen 1,35% und 7,69% – die Anzahl der Student_innen, die Medienkompetenz beziehen, streut somit in Ostdeutschland zwischen keinem (Frühförderung, Gerontologie, Heilpädagogik) und jedem / jeder 18. Studenten / Studentin (Pädagogik), in Westdeutschland hingegen zwischen jedem / jeder 112. Studenten / Studentin (Heilpädagogik) und jedem / jeder 13. Studenten / Studentin (Rehabilitationspädagogik).

Die einzelnen Studienfächer zeigen zudem, dass kein klarer Trend zu erkennen ist. Dies bedeutet, dass in einigen Studienfächern Medienkompetenz eher in Ostdeutschland (Erziehungswissenschaft, Pädagogik), in anderen eher in Westdeutschland (Berufspädagogik, Rehabilitationspädagogik) gelehrt wird. Wesentliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sind somit nicht feststellbar; es kann lediglich festgehalten werden, dass Medienkompetenz sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland zu nur geringen Anteilen in Lehrveranstaltungen implementiert ist.

Nachdem beim Ost-West-Vergleich festgestellt wurde, dass keine wesentlichen Unterschiede vorliegen, werden nun die einzelnen Bundesländer miteinander verglichen.

Bundesland	Anz.	%	Studierende insgesamt	Studierende, die Medienkompetenz beziehen - rechnerisch -
Bayern	66	1,92	22.798	310
Baden-Württemberg	32	1,75	17.844	312
Berlin	25	2,73	10.435	284
Brandenburg	22	1,92	3.469	66
Bremen	4	0,69	5.832	40
Hamburg	14	1,52	10.366	157
Hessen	27	1,98	19.350	383
Mecklenburg-Vorpommern	3	2,48	1.255	31
Niedersachsen	26	2,59	13.546	350
Nordrhein-Westfalen	101	1,88	67.609	1.271
Rheinland-Pfalz	16	1,85	11.715	216
Saarland	0	0,00	1.188	0
Sachsen	17	4,03	6.741	271
Sachsen-Anhalt	6	1,65	4.668	77
Schleswig-Holstein	6	2,99	2.338	69
Thüringen	15	2,21	4.877	107
Σ	380		204.031	3.944

Tabelle 7: Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz in den einzelnen Bundesländern; WiSe 2016/2017, eigene Berechnung

Analog zum vorherigen Vergleich sind auch beim Vergleich der Bundesländer keine nennenswerten Unterschiede zu er-

kennen. Es zeigt sich auch hier, dass der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz in den einzelnen Bundesländern nur wenig variiert (0,00% bis 4,03%) und somit kein Bundesland hinsichtlich Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz besonders hervorgehoben werden kann. Auffällig ist jedoch, dass im Saarland keine einzige Lehrveranstaltung einen Bezug zu Medienkompetenz aufweist. Demnach können Student_innen im Saarland nicht mit Medienkompetenz in Kontakt kommen, während 271 Student_innen in Sachsen, also im Schnitt jede_r 24. Student_in, Medienkompetenz bezieht.

Wird jedoch das flächenmäßig größte (Bayern) und das flächenmäßig kleinste (Bremen) Bundesland miteinander verglichen, so zeigt sich, dass Bayern nicht nur flächenmäßig größer ist, sondern auch mit 1,23 Prozentpunkten mehr einen größeren Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz aufweist – in Bayern bezieht jede_r 73. Student_in Medienkompetenz, während es in Bremen nur jede_r 145. Student_in ist.

Ähnliches zeigt sich auch beim Vergleich zwischen dem einwohnerstärksten (Nordrhein-Westfalen) und einwohnerschwächsten (Bremen) Bundesland. Denn der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz liegt in Nordrhein-Westfalen 1,19 Prozentpunkte über dem von Bremen. Wie zuvor bereits dargelegt kann somit an jede_n 145. Studentin / Studenten in Bremen Medienkompetenz vermittelt werden, in Nordrhein-Westfalen hingegen an jede_n 53. Studentin / Studenten.

Hinsichtlich dieser beiden Vergleichskriterien ist Bremen somit gegenüber Bayern und Nordrhein-Westfalen, wenn auch nur zu sehr geringen Anteilen, benachteiligt.

Als letzte geographische Einheit werden die Metropolregionen Deutschlands untersucht.

Metropolregion	Anz.	%	Studierende insgesamt	Studierende, die Medienkompetenz beziehen - rechnerisch -
Berlin/Brandenburg	46	2,23	13.904	310
Bremen/ Oldenburg	18	1,56	10.572	164
Hamburg	16	1,68	13.338	224
Hannover-Braunschweig-Göttingen- Wolfsburg	11	2,77	6.444	178
Mitteldeutschland	10	5,38	6.528	351
München	32	1,89	7.918	149
Nürnberg	21	1,60	8.199	131
Rhein-Main	19	1,62	15.914	257
Rhein-Neckar	1	2,38	3.774	89
Rhein-Ruhr	54	1,89	50.505	954
Stuttgart	13	1,38	6.485	89
Σ	241		143.581	2.896

Tabelle 8: Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz in den einzelnen Metropolregionen; WiSe 2016/2017, eigene Berechnung

Ebenso wie in den beiden geographischen Analysen zuvor, sind auch bei den Metropolregionen keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Regionen ersichtlich. Dies bedeutet, dass auch hier der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz in den jeweiligen Metropolregionen nur wenig streut (1,38% bis 5,38%).

Stuttgart ist dabei mit einem Anteil von 1,38% die Metropolregion, die den kleinsten Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz aufweist. Demgegenüber steht die Metropolregion „Mitteldeutschland“, die mit vier Prozentpunkten mehr einen höheren Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz aufweist als die Metropolregion „Stuttgart“. Die Metropolregion „Stuttgart“ ist demzufolge gegenüber der Metropolregion „Mitteldeutschland“ benachteiligt. Mit Bezug

auf die Studierendendaten bedeutet dies, dass in Stuttgart jede_r 72. Student_in Medienkompetenz bezieht, in Mitteldeutschland hingegen sogar jede_r 16. Student_in.

Wird jedoch die flächenmäßig größte Metropolregion (Berlin / Brandenburg) mit der flächenmäßig kleinsten (Mitteldeutschland) verglichen, so zeigt sich etwas besonderes. Die flächenmäßig kleinste Metropolregion (Mitteldeutschland) ist der flächenmäßig größten Metropolregion (Berlin / Brandenburg) hinsichtlich Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz um 3,15 Prozentpunkte überlegen. Zudem ist die Metropolregion „Mitteldeutschland“ nicht nur der flächenmäßig größten Metropolregion überlegen, sondern allen anderen auch.

Ähnliches zeigt sich auch bei der Einwohnerzahl. Die einwohnerstärkste Metropolregion (Rhein-Ruhr) ist der einwohnerschwächsten (Rhein-Neckar) mit 0,49 Prozentpunkten unterlegen. Demzufolge werden in der einwohnerschwächsten Metropolregion anteilig mehr Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz angeboten als in der einwohnerstärksten. Student_innen der einwohnerschwächsten Metropolregion haben somit mehr Möglichkeiten mit Medienkompetenz in Kontakt zu kommen, da in der Metropolregion „Rhein-Neckar“ Medienkompetenz an jede_n 42. Studentin / Studenten vermittelt wird, in der Metropolregion „Rhein-Ruhr“ hingegen nur an jede_n 52. Studentin / Studenten.

10.3.3 Zwischenfazit

Diese dritte Auswertungsphase bekräftigt die Ergebnisse der beiden Phasen zuvor – soziale und pädagogische Studienfächer weisen ein geringes Lehrveranstaltungsangebot in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz auf. Dies äußert sich dabei u. a. darin, dass insgesamt mehr Lehrveran-

staltungen ohne Medienkompetenz (94,50% bis 98,65%) als mit Medienkompetenz identifiziert wurden. Werden hingegen nur Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz betrachtet, so zeigt sich, dass Medienkompetenz eher in Bachelor- als in Masterstudiengängen gelehrt wird. Im Weiteren lassen sich kaum Unterschiede zwischen den Hochschulformen „Universität“ und „Fachhochschule“ sowie im geographischen Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland, den einzelnen Bundesländern und den einzelnen Metropolregionen feststellen.

Zuletzt bedarf dem Fach „Rehabilitationspädagogik“ besondere Beachtung. Dies ist der Fall, da dieses Fach den größten Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz aufweist. Zudem verfügt die Rehabilitationspädagogik auch in Bachelorstudiengängen und an den Universitäten über den größten Anteil von Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz thematisieren. Die Anzahl von Student_innen, die Medienkompetenz beziehen ist somit im Fach „Rehabilitationspädagogik“ am höchsten, da in etwa jede_r 18. Student_in dieses Studienfaches mit Medienkompetenz in Kontakt kommt, während es in den anderen untersuchten Studienfächern deutlich weniger sind, z. B. bezieht im Fach „Heilpädagogik“ nur jede_r 78. Student_in Medienkompetenz.

10.4 Phase IV

Der empirische Teil dieser Arbeit endet mit qualitativen Expert_inneninterviews. Mit Hilfe dieser Expert_inneninterviews sollen die quantitativen Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 10.1-10.3) vertieft, erweitert und qualitativ illustriert werden. Gleichzeitig entsteht dadurch Forschungsmaterial, das die quantitativen Ergebnisse validieren kann. Im Fokus soll daher die Überprüfung der quantitativen

Forschungsergebnisse stehen, wobei herausgefunden werden soll, inwieweit das geringe Lehrveranstaltungsangebot in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen durch die Expert_innen ebenfalls bestätigt werden kann. Demnach werden insbesondere die Passagen des Interviews analysiert, die sich auf die quantitativen Ergebnisse beziehen.

Qualitative Expert_inneninterviews stellen „[...] ein systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen [...] verfügen [dar]“ (Kaiser, 2014, S. 6). Dieses exklusive Wissen, das die befragten Personen, entweder durch Zertifizierungen und Kompetenzbescheinigungen, oder durch spezielle Funktionen in Institutionen, erworben haben, macht die befragten Personen zu Expert_innen eines bestimmten Handlungsfeldes (Mayer, 2013, S. 38; Misoch, 2015, S. 120). Die befragten Personen agieren somit als Expert_innen, die während der Befragung als Vertreter_innen eines bestimmten sozialen Kontextes im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 121).

10.4.1 Festlegung des Materials

Das empirische Material stammt aus selbstständig durchgeführten Erhebungen, wobei zwei Interviews mit Hochschullehrenden und ein Weiteres mit einer Person aus einer Einrichtung der Wohlfahrtspflege geführt wurde.

Interviewt wurden insgesamt drei Expert_innen, die sich schwerpunktmäßig mit dem Thema „Digitalisierung“ und „Medienkompetenz“ beschäftigen, sich allerdings in ihrer Qualifikation unterscheiden und in unterschiedlichen Institutionen tätig sind. Im Einzelnen handelt es sich dabei um:

- Fall A: Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität
Fall A ist ein wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Lehrerschaft an einer Universität in Nordrhein-Westfalen, der sich im Wesentlichen auf die Forschungsthemen „Medienkompetenz“ und „Digitale Ungleichheit“ konzentriert.
- Fall B: Professor, Fachhochschule
Fall B hat eine Professur an einer Fachhochschule in Nordrhein-Westfalen, bei der er sich hauptsächlich mit der Digitalisierung in seinem Lehrkontext / Fachbereich beschäftigt.
- Fall C: Bereichsleiter, Einrichtung der Wohlfahrtspflege
Fall C ist ein Bereichsleiter einer Einrichtung in der Wohlfahrtspflege in Nordrhein-Westfalen, der sich mit Angeboten diverser sozialer Projekte befasst. Dabei beleuchtet er u.a. die Möglichkeiten der Digitalisierung für die sozialen Projekte, aber auch die dafür notwendigen Medienkompetenzen des Personals.

Diese drei Experten¹⁸ wurden im Wesentlichen durch die Teilnahme an Veranstaltungen gewonnen, wobei Fall B direkt auf einer Veranstaltung rekrutiert wurde, Fall A und C hingegen durch Empfehlungen seitens anderer Veranstaltungsteilnehmer_innen bzw. Referent_innen.

10.4.2 Analyse der Entstehungssituation

Alle Interviewpartner haben freiwillig am Interview teilgenommen und entsprechend der Datenschutzerklärung eingewilligt, dass ihre Angaben zum wissenschaftlichen Zweck, in anonymisierter Form, verwendet werden dürfen. Des Weiteren wurde eine Gegenseitigkeit durch ein telefonisches Vorgespräch hergestellt, wobei die zentralen quantitativen

¹⁸ In Bezug auf die drei Experten wird im Folgenden auf die weibliche Form verzichtet, da alle drei Experten männlich sind.

Forschungsergebnisse kurz erläutert und dargestellt wurden. Neben dieser kurzen mündlichen Präsentation der Ergebnisse, wurden zudem die zentralen Forschungsergebnisse auf einem Beiblatt dokumentiert und ebenso wie die Leitfragen (vgl. A4) an alle Interviewpartner versandt. Die Experteninterviews basieren somit auf einem vorab erstellten Leitfragebogen, der thematisch sortierte Fragen für das Interview beinhaltet (Kleemann / Krähnke / Matuscheck, 2013, S. 208). Die Fragen werden während des Interviews jedoch nicht standardisiert in Form eines Fragebogens vorgegeben, sondern lediglich als Orientierung für die Interviewerin (Autorin der vorliegenden Arbeit) verwendet (vgl. ebd.). Die jeweiligen Fragestellungen und die Reihenfolge der Fragen werden zudem flexibel gehandhabt, d. h. auf den jeweiligen Experten angepasst, sodass Formulierung und Reihenfolge der Fragen je nach Interviewpartner variieren kann. Die Interviews werden deshalb face-to-face – Interviewerin und Experte treten sich persönlich gegenüber – im Büro des Experten an der jeweiligen Institution durchgeführt.

Bei den durchgeführten Experteninterviews handelt es sich somit um halbstrukturierte, offene Interviews (vgl. Hopf 2015).

10.4.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Folgende Transkriptionsregeln (vgl. Mayring 2010) wurden dabei verwendet:

1. Es wird vollständig und wörtlich transkribiert. Unvollständigkeiten und Wiederholungen werden demnach beibehalten.

2. Da der Inhalt der Interviews im Fokus steht, wird „äh“, „mhm“ und ähnliches ignoriert. Des Weiteren wird die Sprache und Interpunktion leicht geglättet.
3. Auffälligkeiten wie Lachen, Räuspern etc. werden ebenso ignoriert wie alle anderen nonverbalen Merkmale.
4. Unklarheiten werden mit Punkten (...) markiert.
5. Pausen und Stockungen werden nicht gesondert angegeben. Einzige Ausnahme stellen Störungen / Unterbrechungen durch Telefonate dar. Diese Art der Störung / Unterbrechung wird unter Angabe der Ursache in Klammern an den entsprechenden Stellen gekennzeichnet.
6. Der Redeanteil der Interviewerin wird durch ein „I“ gekennzeichnet, der des Experten durch ein „E“.
7. Alle Angaben, die mit der befragten Person in Verbindung gebracht werden können, werden anonymisiert, d. h. alle Personen-, Orts- und Straßennamen werden verändert, indem sie durch Abkürzungen ersetzt werden. Außerdem werden alle Altersangaben um ein bis zwei Jahre nach unten oder oben verändert.

Resultat ist ein transkribierter Text (vgl. A5), der das Ausgangsmaterial für die angestrebte zusammenfassende Inhaltsanalyse darstellt. Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse kann jedoch erst nach der Bestimmung der Analyserichtung sowie nach der Präzisierung der spezifischen Fragestellung, die festlegt, was zusammengefasst werden soll, durchgeführt werden.

10.4.4 Analyserichtung

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die empirische Sozialforschung, wobei durch die Experteninterviews die quantitativen Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 10.1-10.3) validiert werden sollen (vgl. Diekmann 1995). Die Experten werden

daher dazu angeregt, über ihre persönlichen Erfahrungen hinsichtlich Medienkompetenz als Gegenstand in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen zu berichten. Gleichzeitig werden sie im spezifischen Teil des Interviews dazu aufgefordert, ihre persönlichen Erfahrungen auch auf die quantitativen Ergebnisse zu beziehen. Wesentliches Ziel ist somit, die quantitativen Forschungsergebnisse zu erden / flankieren sowie Aussagen über die Qualität und Richtigkeit dieser zu treffen.

10.4.5 Fragestellung

Das Ausgangsmaterial enthält Aussagen von zwei Hochschullehrenden und einer Person aus einer Einrichtung der Wohlfahrtspflege über ihre Erfahrungen hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen. Dabei ist aufgrund der Forschungslücke (vgl. Kapitel 2 / 3) nun von besonderem Interesse, die Erfahrungen der Experten auf die quantitativen Forschungsergebnisse zu beziehen. Dementsprechend wird analysiert, inwieweit sich die praktischen Erfahrungen der jeweiligen Experten mit den quantitativen Ergebnissen decken. Aufgrund der Komplexität des Medienkompetenzbegriffs ist es jedoch zuvor erforderlich, das jeweilige Verständnis der Experten zu „Medienkompetenz“ darzustellen. Erst im Anschluss daran können die jeweiligen Erfahrungen hinsichtlich der Lehre über die Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen analysiert werden. Folgende Forschungsfragen stehen deshalb im Fokus der inhaltsanalytischen Auswertung:

1. Was verstehen die Experten unter „Medienkompetenz“?
2. Welche Erfahrungen haben die Experten hinsichtlich der Lehre über die Vermittlung von Medienkompetenz in der deutschen Hochschullandschaft gemacht?

3. Inwieweit können die Experten die quantitativen Forschungsergebnisse bestätigen?

Aus praktischer Perspektive berichtet dabei der Experte aus der Einrichtung der Wohlfahrtspflege, weshalb die oben formulierten Forschungsfragen für die inhaltsanalytische Auswertung des Falls C folgendermaßen angepasst wurden:

1. Was versteht der Experte unter „Medienkompetenz“?
2. Welche Erfahrungen hat der Experte hinsichtlich der Lehre über die Vermittlung von Medienkompetenz in der deutschen Hochschullandschaft sowie an seiner Einrichtung gemacht?
3. Was bedeutet „Digitalisierung“ für Einrichtungen der Wohlfahrtspflege und wie wurde bisher darauf reagiert?

10.4.6 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Im Allgemeinen verfolgt die Inhaltsanalyse das Ziel, Kommunikationsmaterial zu bearbeiten und zu analysieren (Mayring, 2010, S. 11). Gegenstand der Inhaltsanalyse ist dabei eine fixierte Kommunikation (vgl. ebd., S. 12), d. h. eine protokollierte Kommunikation (hier Transkript). Ferner ist das Verfahren der Inhaltsanalyse systematisch, sodass eine regel- und theoriegeleitete Analyse durchgeführt wird (vgl. ebd., S. 12f.). Die Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) kann dabei wie folgt zusammengefasst werden:

„Der Grundgedanke einer *qualitativen* Inhaltsanalyse besteht nun darin, die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen“ (Mayring, 2003, S. 469; Hervorh. i. Orig.).

Die vorliegende Arbeit stützt sich bei der Auswertung auf die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, die die inhaltliche Ebene fokussiert. Dafür wird das gesamte Material ausgewertet und auf wesentliche Inhalte reduziert (Mayring, 2010, S. 66). Dies erfolgt durch immer abstrakter werdende Zusammenfassungen, wobei folgendes Ablaufmodell nach Mayring (2010) die Basis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bildet:

1. Bestimmung von Analyseeinheiten
2. Paraphrasierung
3. Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
4. Erste Reduktion
5. Zweite Reduktion

In einem ersten Schritt werden die Analyseeinheiten bestimmt, wobei Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten festgelegt und definiert werden. Der kleinstmögliche Textbestandteil (z. B. Sätze, Wörter), der eine Kategorie bilden kann, wird dabei als Kodiereinheit, der größtmögliche Textbestandteil (z. B. Absätze, Kapitel), der eine Kategorie bilden kann, hingegen als Kontexteinheit definiert (Mayring, 2010, S. 59). Die letzte Analyseeinheit, die Auswertungseinheit, legt zudem fest, welche Textbestandteile nacheinander analysiert werden (vgl. ebd.). Im Anschluss daran (Schritt 2) werden alle inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene übertragen und paraphrasiert und alle nicht-inhaltstragenden Bestandteile (Redewendungen, Wiederholungen etc.) aus der Inhaltsanalyse ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 69). Die Paraphrasen werden dann, in einem dritten Schritt, generalisiert, indem sie auf das zuvor bestimmte Abstraktionsniveau übertragen werden (vgl. ebd.). Inhaltsgleiche Paraphrasen können dann bei der ersten Reduktion (Schritt 4), ebenso wie nebensächliche Paraphrasen, ver-

nachlässigt werden (vgl. ebd.). Bei der zweiten Reduktion (Schritt 5) werden schließlich alle Paraphrasen, die miteinander in Bezug zu setzen sind, auf das im ersten Schritt bestimmte Abstraktionsniveau gebündelt und in neue Aussagen transferiert (vgl. ebd.).

10.4.7 Hindernisse

Die Experteninterviews verliefen im Wesentlichen komplikationslos und ohne große Hindernisse. Dennoch können an dieser Stelle insgesamt drei kleinere Hindernisse angemerkt werden.

Erstens, Unterbrechungsphasen durch Telefonate, die insbesondere im Fall B und C auftraten und zu Störungen des Gesprächsflusses führten. Diese Störungen äußerten sich dabei in Nachfragen, sodass ich als Interviewerin die ursprünglich gestellte Frage wiederholen musste, aber auch in Dopplungen des Antwortverhaltens. Möglich ist daher, dass durch die Telefonunterbrechungen forschungsrelevante Inhalte seitens der Experten nicht mehr benannt wurden.

Zweitens, die Anwesenheit Dritter im Fall A, wodurch das Interview maßgeblich beeinflusst werden kann. Der Experte kann dadurch in einen Konflikt mit seinen Rollen kommen und folglich anders antworten als in einer Interviewsituation ohne Anwesenheit einer dritten Person. Es ist somit nicht ausgeschlossen, dass insbesondere im Fall A sozial erwünschte Antworten vorliegen und die Antworten daher verzerrt sind.

Drittens, Schwierigkeiten mit der Interpretation der quantitativen Forschungsergebnisse, obwohl diese bereits im telefonischen Vorgespräch erläutert wurden. So gab insbesondere Fall C an, dass er nicht versiert in der quantitativen Methodik

sei und daher Schwierigkeiten im Umgang mit den beigefügten Forschungsergebnissen habe. Im Weiteren stellte sich im Fall B heraus, dass sich der Experte die Forschungsergebnisse erst kurz vor dem Interview angeschaut hat und er deshalb nur spontan / intuitiv auf die Forschungsergebnisse reagieren konnte. Als Interviewerin habe ich daher nochmals die Forschungsergebnisse erläutert und tatsächlich auch ein besseres Verständnis herstellen können. Dennoch hätte das Interview, mit einer anderen Vorbereitung der Experten, einen stärkeren Fokus auf die quantitativen Forschungsergebnisse erzielen können.

10.4.8 Selbstreflexion

In dieser Auswertungsphase werden Experteninterviews durchgeführt, die in einem sehr hohen Maße von der Subjektivität der Forscherin (Autorin der vorliegenden Arbeit) sowie von Aspekten theoretischer Vorüberlegungen geprägt sind. So ist bereits die Rekrutierung geeigneter Interviewpartner wesentlich von der Forscherin abhängig. Dementsprechend hätten andere Forscher_innen andere Auswahlkriterien für die Rekrutierung geeigneter Interviewpartner_innen wählen können, sodass der Pool potenzieller Interviewpartner_innen ein anderer hätte sein können als der, der vorliegenden Arbeit. Im Weiteren spielen bereits bei der Rekrutierung von Interviewpartner_innen die Merkmale des Interviewers / der Interviewerin eine wesentliche Rolle. Dies bedeutet, dass Merkmale wie Geschlecht, beruflicher Hintergrund etc. einen Einfluss nehmen (Misoch, 2015, S. 211) – Hochschullehrende evtl. eher für ein Interview bereit wären, wenn der / die Interviewende ebenfalls an einer Hochschule lehrt oder vom beruflichen Hintergrund her gleichgestellt ist. Folglich ist es möglich, dass Forscher_innen mit anderen sozialen Merkmalen, Interviewpartner_innen rekrutieren können, die bei mei-

ner Anfrage keine Interviewbereitschaft zeigten und vice versa.

Neben der hohen Subjektivität bei der Rekrutierung von Interviewpartner_innen ist die Phase, in der das Interview geführt wird, ebenfalls von subjektiven Einflüssen des Forschers / der Forscherin geprägt. Exemplarisch können dabei das Alter und Geschlecht, aber auch der soziale Status und der Bildungsgrad angeführt werden (vgl. ebd.). Persönliche und soziale Merkmale üben somit einen Einfluss auf die Gesprächssituation aus, sodass der / die Interviewpartner_in durch die Merkmale des / der Interviewenden positiv oder negativ beeinflusst wird. Ferner ist aber auch die gegenseitige Sympathie zu betonen, die ebenso wie die Merkmale des Interviewers / der Interviewerin einen Einfluss auf die Antworten (u. a. Formulierung der Antwort, Antwortbereitschaft etc.) ausübt (vgl. Reichertz 2015). Das Interview bzw. die jeweiligen Antworten zu den gestellten Fragen können somit von Interview zu Interview anders verlaufen, aber auch von Interviewer_in zu Interviewer_in – selbst bei den selben Interviewpartner_innen wird das Interview bei jedem / jeder Interviewer_in anders verlaufen.

Die Subjektivität des Forschers / der Forscherin spielt allerdings nicht nur bei der Datenerhebung, sondern auch bei der Datenauswertung eine Rolle. So ist das Interpretieren des Interviews nie wertungsfrei, sondern stets von den eigenen Emotionen, Einstellungen und vom eigenen Körperwissen geprägt (vgl. ebd.). Der / die Forscher_in bringt somit die eigenen Wertungen, aber auch theoretisches Vorwissen in den Auswertungsprozess mit ein. Die Interpretation der Interviews hängt somit vom jeweiligen Forscher / von der jeweili-

gen Forscherin ab, sodass die Ergebnisse der Interviews von Forscher_in zu Forscher_in verschieden sein können.

In der vorliegenden Arbeit ist dabei zweierlei besonders hervorzuheben: Erstens, das theoretische Vorwissen über Medienkompetenz und zweitens, der gewählte Schwerpunkt der Interpretation.

Mein theoretisches Vorwissen über Medienkompetenz beeinflusst die Interpretation dabei insbesondere dadurch, dass ich unter Medienkompetenz einen sozialen Transformationsprozess verstehe. Die Auswertung wird sich daher auf dieses theoretische Verständnis beziehen und dieses besonders hervorheben. Im Weiteren wird sich die Auswertung auf die quantitativen Ergebnisse beziehen, um diese Ergebnisse qualitativ flankieren und erden zu können. Sprachliche und rhetorische Besonderheiten der Interviewpartner werden deshalb ausgeblendet. Der Fokus der Auswertung soll ausschließlich beim Inhalt der Interviews liegen.

Zusammenfassend betrachtet, ist diese Auswertungsphase also maßgeblich von meinen Einflüssen als Forscherin, sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase, geprägt.

10.4.9 Ergebnisse

Die Erfahrungen der drei Experten – zwei Hochschullehrende sowie eine Person aus einer Einrichtung der Wohlfahrtspflege – über die Vermittlung von Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen werden durch zwei Reduktionsdurchläufe zusammengefasst (vgl. Anhang A6). Als Analyseeinheit sind in diesem Fall Auswertungs- und Kontexteinheit identisch. In der vorliegenden Analyse ist diese Einheit bei der

ersten Reduktion der einzelne Fall und im zweiten das gesamte Ausgangsmaterial. Der einzelne Fall bedeutet dabei eine separate Analyse der Fälle A bis C, sodass die Erfahrungen der einzelnen Experten dargestellt werden können. Eine Analyse des gesamten Materials bedeutet hingegen eine fallübergreifende Analyse, in der die Erfahrung der Experten über die Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen sowie deren Bewertung der quantitativen Forschungsergebnisse generalisiert wird.

Die Kodiereinheit, die im Vergleich zur Auswertungs- und Kontexteinheit enger gefasst ist, stellt dabei jede Aussage der Experten, die zur Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel 10.4.5 führt, dar. Demnach werden aus den Kodiereinheiten Paraphrasen gebildet.

Das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion umfasst alle Aussagen der Experten, die zur Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. Kapitel 10.4.5) beitragen, d. h. Aussagen der einzelnen Experten über sein Verständnis von Medienkompetenz, seine Erfahrung über die Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen sowie seine Einschätzung und Bewertung der quantitativen Forschungsergebnisse.

Die einzelnen Paraphrasen werden auf dieses Abstraktionsniveau generalisiert und anschließend zu Kategorien zusammengefasst. Diese Zusammenfassung zu Kategorien stellt schließlich das Ergebnis der ersten Reduktion dar (vgl. Tabellen 39-47), das im Folgenden präsentiert wird.

Fall A: Kategorie 1 – Medienkompetenzbegriff –

Fall A fasst unter dem Medienkompetenzbegriff keinen einheitlichen Begriff, sondern einen, der neben technischen Kompetenzen auch Teilhabeaspekte und Aspekte der kriti-

schen und selbstbestimmten Nutzung beinhaltet. Grundlegend sei dafür die Kompetenzdebatte aus der Film- und Fernesehbildung sowie das Medienkompetenzmodell von Baacke (vgl. Baacke 1973). Außerdem sei für den heutigen Begriff insbesondere die digitale Infrastruktur von großer Bedeutung.

Fall A: Kategorie 2 – Medienbildung als Pendant zur Medienkompetenz –

Obwohl im Fachdiskurs ein Zwiespalt zwischen Medienkompetenz und Medienbildung herrsche, sieht Fall A Medienbildung als Pendant zur Medienkompetenz. Medienbildung und Medienkompetenz gehören somit zusammen und schließen sich nicht gegenseitig aus. Unter Medienbildung fasst Fall A dabei einen Begriff, der insbesondere auf die Biographie bzw. auf den Lebenszyklus ausgerichtet ist.

Fall A: Kategorie 3 – Vermittlung von Medienkompetenz –

Medienkompetenz werde in unterschiedlichen Formen vermittelt, oft allerdings in Form von Propädeutik und E-Learning-Management-Systemen. Des Weiteren gestalte sich die Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen als eine Querschnittaufgabe, da viele Lehrthemen mit Medien verknüpft seien. Besonders hervorzuheben sei dabei die Berufs- und Erwachsenenbildung, die insbesondere über Medienbildung fördere.

Fall A: Kategorie 4 – Forderungen –

Fall A fordert eine stärkere Verankerung von Medienkompetenz in den Curricula an Hochschulen sowie ein einheitliches Verständnis davon. Als Vorbild soll dafür die Theater- und Kunstpädagogik gesehen werden.

Fall A: Kategorie 5 – Medienkompetenz ist in Curricula der deutschen Hochschulen zu wenig verankert –

Medienkompetenz sei in den Curricula der deutschen Hochschulen zu wenig verankert, weshalb die Vermittlung von Medienkompetenz insgesamt nicht ausreichend gesichert sei. So werde ausschließlich ein Teilaspekt von Medienkompetenz, nämlich „Medieneinsatz“, thematisiert, nicht aber das Gesamtthema. Zudem werde an Hochschulen keine aktive Medienarbeit geleistet, wobei insbesondere an Universitäten ein erhebliches Defizit in der Praxisorientierung festzustellen sei. Weiter liege kein einheitliches Verständnis von Medienkompetenz in der Hochschullandschaft vor. Auffällig sei jedoch ein Ost-West-Gefälle, das sich durch die unterschiedlichen Anteile der Projekte von / über Medienkompetenz in Ost- und in Westdeutschland niederschlage. Generell stuft Fall A allerdings das Lehrveranstaltungsangebot von Medienkompetenz als gering und somit ausbaufähig ein.

Fall A: Kategorie 6 – Lehrangebote –

Grundsätzlich sei das Lehrangebot von Medienkompetenz mittelmäßig, wobei Fall A besonders über den hohen prozentualen Anteil in den Bachelorstudiengängen erstaunt ist. Anders verhalte sich dies zu den Masterstudiengängen, die, im Vergleich zu den Bachelorstudiengängen, Medienkompetenz kaum thematisieren. Die Lehrangebote, die Medienkompetenz thematisieren, werden allerdings zumeist in Form von Propädeutik angeboten. Außerdem werde Medienkompetenz in den Curricula oft nicht explizit benannt, als Querschnittsthema jedoch trotzdem vermittelt.

Fall A: Kategorie 7 – Verbesserungsvorschläge –

Fall A sieht Verbesserungen in den Lehrinhalten, aber auch in der räumlichen Struktur. Aufgrund dessen setzt sich Fall A

insbesondere für die Schaffung von Räumen ein, in denen Medienkompetenz gezielt vermittelt werden kann. Gleichzeitig sollen Student_innen die Vermittlung von Medienkompetenz aktiver einfordern, um so den Prozess der zunehmenden Etablierung von Medienkompetenz in den Curricula voranzutreiben.

Fall B: Kategorie 1 – Medienkompetenzmodell von Baacke –

Für Fall B ist das vierdimensionale Medienkompetenzmodell von Baacke für seine Definition von Medienkompetenz zentral (vgl. Baacke 1973). Die erste Dimension umfasst dabei das Wissen um Medien (Medienkunde), die zweite die analytische Perspektive auf die Nutzung von Medien (Medienkritik), die dritte das Wissen über die instrumentelle Nutzung von Medien (Mediennutzung) und die vierte die aktive Gestaltung von Medien (Mediengestaltung) (vgl. ebd.). Letztere, also Mediennutzung und Mediengestaltung, fließen jedoch ineinander und sind nicht trennscharf voneinander zu sehen.

Fall B: Kategorie 2 – Ebenen von Medienkompetenz –

Fall B unterscheidet drei Ebenen von Medienkompetenz. Erstens, die persönliche Ebene, die die Fähigkeit im Umgang mit Medien (Reflexionsfähigkeit) meine. Zweitens, die organisationale Ebene, die die Bedeutung von Medien in der Ausbildung thematisiere. Und drittens, die gesellschaftliche Ebene, die die gesellschaftlichen Auswirkungen von Medien fokussiere.

Fall B: Kategorie 3 – Universität vs. Fachhochschule –

Trotz zunehmender Angleichung von Universität und Fachhochschule, listet Fall B wesentliche Unterschiede in der Vermittlung von Medienkompetenz zwischen diesen beiden Hochschultypen auf. So sei der Fokus der Universitäten eher auf die Themenbereiche „Medienkritik“ und „Medienanaly-

se“, der Fokus der Fachhochschulen jedoch eher auf die Bereiche „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“. Ferner gehen die Universitäten, im Gegensatz zu den Fachhochschulen, nicht über den allgemeinen Blick auf Medien hinaus.

Fall B: Kategorie 4 – Ausrichtung des Lehrangebots –

Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz fokussieren sich zumeist auf analytische Perspektiven, weniger jedoch auf instrumentelle. Des Weiteren befinden sich Lehrveranstaltungen, die Medienkompetenz thematisieren, überwiegend im Wahlbereich. Neben diesen Lehrveranstaltungen sei Medienkompetenz jedoch oft auch als Querschnittsthema in anderen Lehrveranstaltungen etabliert. Daher sei eine Perspektivänderung notwendig, um Medienkompetenz nicht nur in mehr Lehrveranstaltungen, sondern auch in mehr Hochschulen zu integrieren.

Fall B: Kategorie 5 – Die Vermittlung von Medienkompetenz ist an deutschen Hochschulen nicht ausreichend gesichert –

Fall B betont, dass an deutschen Hochschulen die Vermittlung von Medienkompetenz nicht ausreichend gesichert ist, da Medienkompetenz nur an einzelnen Hochschulen thematisiert wird. Verantwortlich macht er dabei die Hochschullehrenden, die im Vergleich zu Student_innen eine geringere Mediennutzungskompetenz haben. Dies erfordere somit einen grundlegenden Perspektivwandel, um Medienkompetenz in Hochschulen zu etablieren.

Fall B: Kategorie 6 – Lehrangebote –

Die Lehrangebote, die Medienkompetenz thematisieren, seien nicht ausreichend. Aufgrund dessen ist Fall B über den dafür hohen Anteil erstaunt. Dennoch macht er deutlich, dass Medienkompetenz im Hochschullehrangebot nicht als Grundkompetenz angesehen wird und Medienkompetenz

eher in Bachelorstudiengängen als in Masterstudiengängen thematisiert wird.

Fall B: Kategorie 7 – Forderung –

Fall B fordert, dass die Bedeutung von Medien für die Gesellschaft (analytische Perspektive) sowie die Reaktion auf Medien und Digitalisierung (gesellschaftliche Perspektive) verstärkt Gegenstand der Lehre sein muss. Dies verlange eine Veränderung in der Ausbildung, sodass Medienkompetenz als unverzichtbarer Bestandteil in den Curricula etabliert werden sollte. Zu beachten sei in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Vermittlung instrumenteller Kompetenzen nicht die Aufgabe von Hochschulen sei.

Fall C: Kategorie 1 – Dimensionen –

Fall C unterscheidet beim Medienkompetenzbegriff zwischen verschiedenen Dimensionen. So umfasse Medienkompetenz nach seinem Verständnis Medienkunde, Medienkritik, Mediengestaltung und Medienkommunikation. Ferner werde ebenfalls der reflektierte Umgang mit Medien und Digitalisierung thematisiert, der nicht nur das Wissen über existierende Medien voraussetze, sondern auch die Fähigkeit, Nutzen aus Medien ziehen zu können. Zugleich gehe mit Medienkompetenz die Notwendigkeit einher, eigene Positionen im Umgang mit Medien zu entwickeln.

Fall C: Kategorie 2 – Hochschule –

Insgesamt stellt Fall C einen Nachholbedarf der Hochschulen hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz fest. Das Potential der Hochschulen sei dabei noch nicht ausgeschöpft, ebenso wie die Positionierung der einzelnen Hochschulen hinsichtlich Medienkompetenz als Grundkompetenz. Generell sei allerdings eine höhere Motivation bei Student_innen als bei Hochschullehrenden festzustellen. Des

Weiteren können soziale Studiengänge als Vorreiter gelten, da sie durch ihre theoretischen Grundlagen (vgl. kritische Theorie) einen guten Ansatz für die Vermittlung von Medienkompetenz bieten. Neben dieser Vorreiterrolle sozialer Studiengänge, hebt Fall C im Weiteren hervor, dass die Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten wesentlich praxisorientierter sind und eine höhere Vermittlungskompetenz aufweisen. Fall C: Kategorie 3 – Einrichtungen der Wohlfahrtspflege – Fall C betont die Vorreiterrolle sozialer Dienstleister, wobei insbesondere die des medizinischen Sektors besonders hervorzuheben ist. Neben diesen weisen außerdem die Berufs- und Jugendhilfe eine schnelle Reaktionsfähigkeit auf, weshalb diese besonders schnell auf digitale bzw. mediale Veränderungen reagieren können.

Fall C: Kategorie 4 – Lehrangebot –

Medienkompetenz fehle als konkretes Lehrangebot an Hochschulen, ebenso wie Praxisphasen, in denen Medienkompetenz praktisch erlernt / erprobt werden kann. Grund dafür ist, dass die technische Ausstattung erst jetzt in Seminaren ein Thema sei und somit zu spät auf den medialen / technischen Wandel reagiert werde. Fall C geht jedoch davon aus, dass Medienkompetenz als Querschnittsthema angeboten wird.

Fall C: Kategorie 5 – Bedeutung Digitalisierung –

Fall C stellt heraus, dass Digitalisierung einen nicht zu entgehenden Veränderungsprozess mit sich bringt, der sich unter anderem in Veränderungen des Berufsbildes „Soziale Arbeit“ niederschlägt. Es komme zu einer zunehmenden Nutzung von Medien bzw. zu einem zunehmenden multimedialen Einsatz, der sich in Wahrnehmungsveränderungen und Beratungsveränderungen widerspiegeln. Dadurch werden schließlich neue Chancen ermöglicht – es können beispielsweise

Zugänge zu anderen / neuen Zielgruppen entstehen. Dies setzt allerdings medienkompetente Arbeitnehmer_innen voraus, weshalb in Vorstellungsgesprächen Fragen zur Medienkompetenz nicht mehr nur begrenzt abgefragt werden.

Fall C: Kategorie 6 – Reaktion auf Digitalisierung –

Laut Fall C müssen Einrichtungen der Wohlfahrtspflege auf die Digitalisierung reagieren, indem sie ihre Arbeitnehmer_innen in Bezug auf ihre Medienkompetenz durch Schulungen fördern.

Fall C: Kategorie 7 – Probleme und Hindernisse –

Die Akquirierung von medienkompetentem Personal gestaltet sich in den Einrichtungen der Wohlfahrtspflege als wesentliches Hindernis, da insbesondere bei Hochschulabsolvent_innen Vorkenntnisse und praktische Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien fehlen. Sie haben Schwierigkeiten sich in der digitalen Arbeitswelt zurecht zu finden und benötigen zudem lange Orientierungsphasen zu Beginn eines Beschäftigungsverhältnisses. Diese Schwierigkeiten ergeben sich durch realitätsferne Hochschullehrende, die keinen wirksamen Dialog von Theorie und Praxis herstellen.

Neben der Akquirierung ist allerdings auch die Finanzierung der medialen / technischen Ausstattung problematisch. Dies äußert sich unter anderem darin, dass die Qualität der technischen Ausstattung, aus finanziellen Gründen, nicht immer ausreichend ermöglicht werden kann.

Fall C: Kategorie 8 – Forderungen –

Fall C fordert einen zunehmenden Einsatz multimedialer Hilfsmittel in Einrichtungen der Wohlfahrtspflege, um neue Zielgruppenzugänge zu ermöglichen, aber auch um Lebenssituationen von Menschen besser abbilden zu können. Einrich-

tungen müssen deshalb Leistungsanreize schaffen, um die Förderung von Medienkompetenz voranzutreiben.

In Bezug auf die Hochschulen fordert Fall C die Einführung einer Schreibwerkstatt sowie die Schaffung spezieller Räume, in denen Medienkompetenz erprobt werden kann. Zugleich spricht er sich dafür aus, Berufsakademien einzuführen.

Im zweiten Reduktionsdurchgang werden die Kategorien, die im ersten Reduktionsdurchgang gebildet wurden, weiter reduziert. Dies erfolgt durch eine Erhöhung des Abstraktionsniveaus, indem nun nicht mehr die Erfahrungen und Bewertungen der einzelnen Experten, sondern die allgemeinen Einschätzungen über die Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen sowie die allgemeinen Bewertungen der quantitativen Forschungsergebnisse dargestellt und generalisiert werden.

Kategorie 1: Medienkompetenzbegriff

Der Medienkompetenzbegriff wird nicht einheitlich definiert. Je nach Betrachtungsweise kann er unterschiedliche Schwerpunkte umfassen, wie z. B. Aspekte der Technik, Teilhabe und Kommunikation. Zudem kann der Medienkompetenzbegriff als Pendant zur Medienbildung angesehen werden, der insbesondere auf die Biographie bzw. auf den Lebenszyklus ausgerichtet ist.

Seinen Ursprung hat der Begriff jedoch aus der Film- und Fernsehbildung sowie aus der klassischen Kompetenzdebatte Ende der 90er Jahre. Aus dieser Kompetenzdebatte hat Baacke (vgl. Baacke 1973) schließlich ein Kompetenzmodell mit vier Dimensionen, die untereinander Schnittstellen aufweisen, entwickelt. Die erste Dimension beschreibt dabei das

Wissen über Medien (Medienkunde). Die analytische Perspektive, die durch die zweite Dimension eingenommen wird, hebt die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit Medien hervor. Zuletzt stellt die dritte Dimension die adäquate Nutzung der Medien (Mediennutzung) und die vierte Dimension den aktiven und produktiven Umgang mit Medien (Mediengestaltung) dar.

Neben diesen vier Dimensionen kann Medienkompetenz auch auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Auf der persönlichen Ebene geht es dabei um die Fähigkeit im Umgang mit Medien. Auf der nächsten Ebene wird Medienkompetenz auf organisationaler Ebene betrachtet, wobei die Bedeutung der Medien in Ausbildungen im Fokus steht. Die letzte Ebene stellt die Makroebene dar, auf der die Auswirkungen der Medien auf die Gesellschaft thematisiert werden (gesellschaftliche Ebene).

Kategorie 2: Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten

Die beiden Hochschulformen Fachhochschule und Universität gleichen sich inhaltlich und strukturell zwar zunehmend an, dennoch lassen sich hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz grundlegende Unterschiede anführen. Die Fachhochschulen sind wesentlich praxisorientierter und weisen eine höhere Vermittlungskompetenz auf. Zudem liegt ihr Schwerpunkt auf den Dimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung, wobei die Besonderheit der Medien zentral ist.

Die Universitäten sind im Gegensatz zu den Fachhochschulen weniger praxisorientiert. Aufgrund dessen liegt ihre Stärke in der theoretischen Vermittlung, wobei sie in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz eher die Dimensionen

Medienkritik und Medienanalyse fokussieren und die Allgemeinheit der Medien beleuchten.

Kategorie 3: Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen

Hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen ist ein Ost-West-Gefälle sichtbar, das sich auf die unterschiedlichen Anteile von Projekten über Medienkompetenz zurückführen lässt. Neben den Anteilen von Projekten kann außerdem festgehalten werden, dass Medienkompetenz nur an einzelnen Hochschulen vermittelt wird. Das Potential der Hochschulen ist somit noch nicht ausgeschöpft, was sich ebenfalls durch den geringen Anteil von Medienkompetenz in Lehrveranstaltungsangeboten widerspiegelt.

Wenn Medienkompetenz jedoch vermittelt wird, dann wird es zumeist in Bachelorstudiengängen und in Form von Propädeutik oder als E-learning-System angeboten. Darüber hinaus wird oft nur der Einsatz von Medien thematisiert und weniger die aktive Medienarbeit, die in der praktischen Arbeit mit Medien mündet. Demnach gibt es keine ausreichenden Praxisphasen, weshalb analytische Aspekte wie Medienkritik eher thematisiert werden als instrumentelle Aspekte wie die der Mediennutzung. Des Weiteren wird die Vermittlung von Medienkompetenz als Querschnittsthema gelehrt, das überwiegend im Wahlbereich angeboten wird. Medienkompetenz wird daher an Hochschulen nicht als Grundkompetenz gelehrt. Zuletzt ist hervorzuheben, dass die Theater- und Kunstpädagogik eine Vorbildfunktion inne haben, da sie in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz ein größeres und vor allem praxisorientierteres Lehrveranstaltungsangebot aufweisen als andere soziale und pädagogische Studiengänge.

Kategorie 4: Forderungen

Da die Vermittlung von Medienkompetenz an deutschen Hochschulen nicht ausreichend gesichert ist, fordern die Experten ein einheitliches Verständnis von Medienkompetenz. Voraussetzung dafür ist eine klare Positionierung der Hochschulen, die sich für die Etablierung von Medienkompetenz als Grundkompetenz in den Curricula einsetzt. Mit der Verankerung von Medienkompetenz in den Curricula steigt allerdings auch der Anspruch an die Hochschullehrenden, dass sie medienkompetent sind. Zugleich müssen sie Leistungsanreize schaffen, um das Thema „Medienkompetenz in der Hochschullehre“ attraktiv zu machen.

Als Grundkompetenz sollen dabei sowohl analytische als auch gesellschaftliche Perspektiven thematisiert werden. Zudem soll die Lehre realitätsnäher werden und einen höheren Praxisanteil aufweisen. Multimediale Einsätze in Lehrveranstaltungen sind daher gewünscht, ebenso wie spezielle Lernräume, in denen Student_innen diverse Medien zum Erproben ihrer erworbenen Kompetenzen zur Verfügung stehen.

Kategorie 5: Praktische Perspektive aus Sicht der Einrichtungen der Wohlfahrtspflege

Der soziale und medizinische Bereich kann aufgrund seiner schnelleren Reaktionsfähigkeit eine Vorreiterrolle im Digitalisierungsprozess einnehmen. Als Beispiel ist dabei die Berufs- und Jugendhilfe anzuführen, die digitale Veränderungen schneller als Schulen in ihr Berufsbild integrieren können. Der Digitalisierungsprozess trägt somit zu einer wesentlichen Veränderung bei, die sich u. a. in veränderten Vorstellungen und Beratungsgesprächen sowie in neuen Chancen und Zielgruppenzugängen äußern kann. Im Weiteren ist die Akquirie-

rung von jungem, medienkompetentem Personal schwierig, da Hochschulabsolvent_innen unzureichende praktische Erfahrungen aufweisen und sie dadurch eine lange Orientierungs- und Einarbeitungsphase benötigen. Medienkompetenzschulungen werden daher zunehmend notwendig, ebenso wie ein finanzielles Budget, um Schulungen dieser Art finanzieren zu können und um digitale Medien in den Einrichtungen erwerben zu können.

Zwischenfazit

Die Experten beziehen sich bei ihrer Definition von Medienkompetenz primär auf das Medienkompetenzmodell von Baacke, auf das sich auch die vorliegende Arbeit stützt.

Hinsichtlich der quantitativen Ergebnisse bestätigen die Experten, dass Medienkompetenz zumeist in Bachelorstudiengängen, aber weniger in Masterstudiengängen angeboten wird (Fall A und B). Des Weiteren begründen sie die geringen Unterschiede zwischen den beiden Hochschulformen (Fachhochschule und Universität) mit der zunehmenden inhaltlichen und strukturellen Angleichung. Fall A und B betonen jedoch, dass Fachhochschulen, trotz zunehmender Angleichung, weiterhin wesentlich praxisorientierter als Universitäten seien.

Die durchgeführten geographischen Vergleiche konnten nur teilweise von den Experten beurteilt werden. So bezieht sich lediglich Fall A auf den Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland, indem er einen Unterschied hinsichtlich Projekte mit dem Thema „Medienkompetenz“ anführt, nicht aber Unterschiede im Lehrveranstaltungsangebot zwischen Ost- und Westdeutschland beurteilt.

Das zentrale Ergebnis der quantitativen Analyse, nämlich ein geringes Lehrveranstaltungsangebot in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen, können jedoch alle drei Experten im gleichen Maße bestätigen. Sie fordern u. a. eine stärkere Verankerung von Medienkompetenz in den Hochschulen, Curricula und Lehrveranstaltungen. Fall C bekräftigt die quantitativen Ergebnisse sogar dadurch, dass er die fehlende praktische Erfahrung der Hochschulabsolvent_innen im Umgang mit digitalen Medien anführt.

Zusammengefasst bekräftigen die Experten somit die quantitativen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit – Medienkompetenz ist in sozialen und pädagogischen Studienfächern kaum ein Thema und werden meistens in theoretischen Formaten vermittelt (Bestätigung Phase I und III). Zudem sind nur wenige Hochschulabsolvent_innen in der Lage, Medienkompetenz adäquat an Menschen, die hinsichtlich Medienkompetenz auf Unterstützung angewiesen sind, zu vermitteln (Bestätigung Phase II).

11 Fazit und Ausblick

Der Digitalisierungsprozess ist als sozialer und gesellschaftlicher Wandel zu verstehen, der neue Chancen und Handlungsweisen ebenso wie neue Barrieren, Herausforderungen und Gefahren mit sich bringt. So profitieren auf der einen Seite beeinträchtigte Personen durch neue digitale Technologien und auf der anderen Seite entstehen Ungleichheiten, die insbesondere zwischen Personen, die den Digitalisierungsprozess für ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben positiv nutzen, und Personen, die von diesem nicht profitieren, sichtbar werden (vgl. Pelka

2018). Personen, die vom Digitalisierungsprozess nicht profitieren und folglich in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt sind, müssen daher durch qualifiziertes sozialpädagogisches Personal in ihrer Medienkompetenz gestärkt werden. Dies erfordert jedoch eine ausreichende Qualifizierung des Personals, weshalb sich die vorliegende Arbeit mit dessen Ausbildungswegen beschäftigt hat. Im Fokus stand dabei, aus Gründen der Komplexität, die Hochschulausbildung, wobei der Forschungsfrage, *inwieweit Medienkompetenz Gegenstand in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen ist*, nachgegangen wurde.

Untersucht wurden dafür zwei Hypothesen, die sich beide bestätigen lassen. Denn Medienkompetenz wird nicht nur in Lehrveranstaltungen einschlägiger sozialer und pädagogischer Studienfächer an deutschen Hochschulen kaum thematisiert (Hypothese 1), sondern auch eher theoretisch als praktisch vermittelt (Hypothese 2). Deutlich wird dies in Phase I, in der von 19.220 untersuchten Lehrveranstaltungen in nur 380 Fällen (1,98%) Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz identifiziert wurden. Ferner ist der Anteil von Lehrveranstaltungen ohne Medienkompetenz (variiert in den untersuchten Studienfächern zwischen 94,50% und 98,65%) deutlich höher als der Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz (variiert in den untersuchten Studienfächern zwischen 1,35% und 5,50%) (vgl. Phase II).

Hinsichtlich der zweiten Hypothese konnte festgestellt werden, dass Medienkompetenz insbesondere in Seminaren (67,63%) und Vorlesungen (22,89%), weniger aber in Projekt- / Praxisseminaren (4,74%), Übungen (4,47%) und Lernwerkstätten

(0,26%) gelehrt wird (vgl. Phase I). Zudem verbleiben 82,11% aller Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz auf einer theoretischen Ebene (vgl. Phase II). Die wenigsten Lehrveranstaltungen (2,37%) weisen somit praxisorientierte Lehranteile auf.

In Hinblick auf die Forschungsfrage kann außerdem festgehalten werden, dass die Anzahl der Studienfächer mit Bezug zu Medienkompetenz¹⁹ in Relation zu der Anzahl der Studienfächer ohne Bezug zu Medienkompetenz wesentlich geringer ist und dass Medienkompetenz eher in Bachelor- als in Masterstudiengängen gelehrt wird. Des Weiteren bedarf dem Studienfach „Rehabilitationspädagogik“ besonderer Aufmerksamkeit, da es mit 5,50% den größten Anteil von Lehrveranstaltungen mit Medienkompetenz aufweist (vgl. Phase III). Die Anzahl von Student_innen, die Medienkompetenz beziehen, ist somit in diesem Fach am höchsten, da von insgesamt 1.488 Rehabilitationsstudent_innen 81 mit Medienkompetenz in Kontakt kommen, also in etwa jede_r 18. Student_in, während es in anderen untersuchten Studienfächern deutlich weniger sind²⁰.

Durch die quantitativen Untersuchungen (Phase I-III) kann somit schlussendlich festgehalten werden, dass Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen kaum thematisiert wird. Bestätigt wird dies durch die drei Experten (Phase IV), die u. a. eine stärkere Verankerung von Medienkompetenz in den Hochschulen, Curricula und Lehrveranstaltungen fordern. Darüber hinaus bekräftigt insbesondere Fall C die Ergebnisse, indem er

¹⁹ In Bachelorstudiengängen enthalten 183 (38,53%) Medienkompetenz, in Masterstudiengängen nur 41 (13,95%).

²⁰ z. B. im Fach „Heilpädagogik“, in dem von insgesamt 1.978 Student_innen nur 26 mit Medienkompetenz in Kontakt kommen können, also in etwa nur jede_r 76 Student_in.

die fehlende praktische Erfahrung der Hochschulabsolvent_innen im Umgang mit digitalen Medien in seiner Einrichtung der Wohlfahrtspflege anführt.

Im Anschluss an die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchungen scheint es lohnenswert weitere Forschungen in Hinblick auf die Ausbildungswege des sozialpädagogischen Personals vorzunehmen. Denkbar wären weiterführende Forschungen über andere Ausbildungswege als der Hochschulbildung. Die selbe Forschungsfrage wäre dabei im Kontext von Weiterbildungen, schulischen und beruflichen Ausbildungen von Interesse. Im Weiteren kann durch eine erweiterte Analyse ein umfassendes Bild hinsichtlich Medienkompetenz als Gegenstand im deutschen Bildungssystem skizziert werden. In diesem Zusammenhang können sowohl die aktuellen Bestände als auch Bedarfe von Medienkompetenz angeführt werden, sodass die Curricula und Lehrpläne entsprechend verändert werden können. Der Digitalisierungsprozess greift somit nicht mehr nur auf gesellschaftlicher Ebene (vgl. die durch Digitalisierung entstandenen Ungleichheiten), sondern auch auf politischer. Denn die Bildungspolitik ist dazu aufgefordert die Curricula und Lehrpläne der Digitalisierung, die medienkompetente Gesellschaftsmitglieder fordert, anzupassen. Aufgrund dessen ist es also zwingend erforderlich sich weiter mit diesem Thema zu befassen und dieses weiter zu erforschen.

Literaturverzeichnis

- Adrian, Sebastian / Bosse, Ingo / Haage, Annegret / Hasebrink, Uwe / Hölig, Sascha (2017). Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Medienbezogene Handlungen, Barrieren und Erwartungen einer heterogenen Zielgruppe. In: *Media Perspektiven*, Heft 3 (S. 145-156).
- Aichele, Valentin (2013). Einleitung. In: Valentin Aichele (Hrsg.), *Das Menschenrecht auf gleiche Anerkennung vor dem Recht. Artikel 12 der UN-Behindertenrechtskonvention* (S. 13-36). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Aufenanger, Stefan / Eickelmann, Birgit / Herzig, Bardo (2014). *Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Avenarius, Hermann / Ditton, Hartmut / Döbert, Hans / Klemm, Klaus / Klieme, Eckhard / Rürup, Matthias / Tenorth, Heinz-Elmar / Weishaupt, Horst / Weiß, Manfred (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin.

Bertelsmann Lexikon Institut (2016). *Bertelsmann*. Das neue Universal Lexikon. Gütersloh: Wissen Media Verlag.

Bott, Peter / Braun, Uta / Hall, Anja / Helmrich, Robert / Schade, Hans-Joachim / Tiemann, Michael (2008). *Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der Klassifikation der Berufe 1992*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Heft 105. Bonn.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2017). *BERUFENET*. Im Internet unter: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/berufsfelder/suchergebnisseBerufsfelder&fil=eJwzNKA1MAQDDGEAaagWuA\%3D\%3D&fb=eJwzNAACQwMwAAAO>, Recherche am 02.10.2017.

Bundesministerium für Gesundheit (2013). *Abschlussbericht zur Studie Unterstützung Pflegebedürftiger durch technische Assistenzsysteme*. Berlin.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BmWi) (Hrsg.) (2015). *Industrie 4.0 und Digitale Wirtschaft. Impulse für Wachstum, Beschäftigung und Innovation*. Berlin: PRpetuum GmbH.

Burkatzki, Eckhard / Hagedorn, Jörg / Kämmerer, Manuela / Meister, Dorothee / Sander, Uwe / Strotmann, Mareike / Treumann, Klaus / Wegener, Claudia (2008). *Mediale Gewalt. Ihre Rezeption, Wahrnehmung und Bewertung durch Jugendliche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bpd online (2015). *Digitale Inklusion – digitale Exklusion: Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft*. Im Internet un-

ter:

<https://www.bpb.de/lernen/digitalebildung/werkstatt/217272/digitale-inklusion-digitale-exklusionsteilhaber-in-einer-digitalen-gesellschaft>, Recherche am 19.09.2017.

Caritas (2017). *Soziale Berufe in der Caritas*. Im Internet unter:

<https://www.caritas.de/fuerprofis/arbeitenbeidercaritas/sozialeberufe/sozialeberufe>, Recherche am 01.12.2017.

Carretero, Stehanie / Punie, Yves /Vuorikari, Riina (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Creswell, John / Hanson, William / Gutmann, Michelle / Plano Clark, Vickie (2003). Advanced mixed methods research designs. In: Abbas Tashakkori, Charles Teddlie, *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (S. 209-240). Thousand Oaks: Sage.

Creswell, John / Ivankova, Nataliya / Stick, Sheldon (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. In: *Field Methods*, 18(1), S. 3-20.

Demary, Vera / Engels, Barbara / Röhl, Klaus-Heiner /Rusche, Christian (2016). *Digitalisierung und Mittelstand. Eine Metastudie*. IW-Analysen, Bd. 109. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017). *Orientierungsrahmen für die Entwicklung von*

Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. Im Internet unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek12_MedPaed/Orientierungsrahmen_Sektion_Medienpaed_final.pdf, Recherche am: 31.08.2018.

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) (2018). *Glossar.* Im Internet unter: <https://www.dqr.de/content/2325.php>, Recherche am: 19.07.2018.

Dewe, Bernd / Sander, Uwe (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 125-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Diekmann, Andreas (1995). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* Reinbek: Rowohlt's Enzyklopädie.

Drath, Rainer (2017). Technische Grundlagen. In: Christian Manzei, Linus Schleupner, Ronald Heinze (Hrsg.), *Industrie 4.0 im internationalen Kontext. Kernkonzepte, Ergebnisse, Trends* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage) (S. 18-24). Berlin: VDE Verlag.

Dudenhöffer, Kathrin / Meyen, Michael (2012). Digitale Spaltung im Zeitalter der Sättigung. Eine Sekundäranalyse der ACTA 2008 zum Zusammenhang zwischen Internetnutzung und sozialer Ungleichheit. In: *Publizistik*, 57(1), S. 7-26.

Erpenbeck, John / Grote, Sven / Sauter, Werner (2017). Einführung. In: John Erpenbeck, Sven Grote, Lutz von Rosenstiel, Werner Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompe-*

tenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (3., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. IX-XXIX). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Europäische Union (2003).

Ferrari, Anusca (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville: JRC-IPTS. Im Internet unter:
http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/55823162/FinalCSReport_PDFPARAWEB.pdf, Recherche am: 20.07.2018.

FINSOZ e.V. (2016). *Positionspapier. Digitalisierung der Sozialwirtschaft*. Im Internet unter:
[https://www.finsoz.de/sites/default/files/bilder/2016/WEB_FINSOZeV_Bro_Positionspapier-Digitalisierung-2016\%20\(003\).pdf](https://www.finsoz.de/sites/default/files/bilder/2016/WEB_FINSOZeV_Bro_Positionspapier-Digitalisierung-2016\%20(003).pdf), Recherche am: 17.07.2018.

Ganguin, Sonja (2004). Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 6, S. 1-7.

Gnahn, Dieter (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.

Göttlich, Udo (2010). Der Alltag der Mediatisierung: Eine Skizze zu den praxistheoretischen Herausforderungen der Mediatisierung des kommunikativen Handelns. In: Maren Hartmann, Andreas Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 23-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina Hurrelmann (2002). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. München: Juventa.
- Hannawald, Sebastian / Pietraß, Manuela (2008). Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. In: *Erziehungswissenschaft*, 19(36), S. 33-51.
- Henneke, Hans-Günter (2017). Die Bedeutung von Kommunikationsnetzen und digitaler Teilhabe für ländliche Räume. In: Philipp Lerch, Melanie Piepenschneider (Hrsg.), *Kommunalpolitik. Was uns prägt – Was und eint. Beiträge zur politischen Bildung* (S. 209-218). Berlin: LIT Verlag.
- Hochgerner, Josef / Howaldt, Jürgen (2018). Desperately Seeking: A Shared Understanding of Social Innovation. In: Jürgen Howaldt, Christoph Kaletka, Antonius Schröder, Marthe Zirngiebl (Hrsg.), *Atlas of social innovation. New practices for a better future* (S. 18-21). Dortmund: sfs.
- Hopf, Christel (2015). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff, Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage) (S. 349-359). Reinbek: Rowohlts Enzyklopädie.
- Initiative D21 (2016). *2016 D21-Digital-Index. Jährliches Lagebild zur digitalen Gesellschaft*. Berlin: Initiative D21.
- Initiative D21 (2017 / 2018). *D21-Digital-Index 2017 / 2018. Jährliches Lagebild zur digitalen Gesellschaft*. Berlin: Initiative D21.

- Jarke, Juliane (2018). Digitalisierung und Gesellschaft. In: *Soziologische Revue*, 41(1), S. 3-20.
- Junge, Thorsten (2013). *Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kaiser, Robert (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaletka, Christoph /Pelka, Bastian (2010). Web 2.0 zwischen technischer und sozialer Innovation. Anschluss an die medientheoretische Debatte. In: Jürgen Howald, Heide Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 143-161). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kaletka, Christoph /Pelka, Bastian / Seiler, Gerhard / Wolbers, Nenja (2014). „Moderator/in digitale Inklusion“: *Neues Lernangebot schließt Lücke in der beruflichen Weiterbildung*. In: DIE Aktuell, www.die-bonn.de/doks/2014-beruflicheweiterbildung-01.pdf.
- Kleemann, Frank / Krähnke, Uwe / Matuscheck, Ingo (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2., korrigierte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Klus, Sebastian / Schilling, Johannes (2018). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (7., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Koch, Gertraud (2017). Einleitung: Digitalisierung als Herausforderung der empirischen Kulturanalyse. In: Gertraud

- Koch (Hrsg.), *Digitalisierung. Theorien und Konzepte für die empirische Kulturforschung* (S. 7-20). Köln: Halem.
- Krotz, Friedrich (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kruse, Elke (2004). *Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor- / Mastermodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lublow, Hans-Werner (2004). *Kompaktratgeber Studium. Studienwahl: Ein Leitfaden zur Studienwahlentscheidung*. Norderstedt: Books on Demand.
- Lundgreen, Peter (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(57), S. 9-39.
- Manzei, Christian (2017). Einführung und Überblick. In: Christian Manzei, Linus Schlepner, Ronald Heinze (Hrsg.), *Industrie 4.0 im internationalen Kontext. Kernkonzepte, Ergebnisse, Trends* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage) (S. 9-16). Berlin: VDE Verlag.
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, Philipp (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Auflage). Hamburg: Rowohlt.

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

Medienkompetenzportal NRW (2018). *Studium im Bereich der Medienkompetenzvermittlung*. Im Internet unter: <https://www.medienkompetenzportalnrw.de/grundlagen/aus-und-fortbildung/medienpaedagogischeausbildung.html>, Recherche am: 31.08.2018.

Merkt, Marianne / Schulmeister, Rolf (2004). Die Entwicklung von Medienkompetenz unter dem Aspekt der Professionalisierung von Hochschullehrenden. In: Katja Bett, Joachim Wedekind, Peter Zentel (Hrsg.), *Medienkompetenz für die Hochschullehre* (S. 111-130). Münster: Waxmann.

Merten, Klaus (1999). *Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Aktuelle Medien- und Kommunikationsforschung. Band 1: Grundlagen der Kommunikationswissenschaft*. Münster: Lit.

Misoch, Sabina (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter.

Najemnik, Nicole / Zorn, Isabel (2016). Digitale Teilhabe statt Doing Disability: Assitive Technologien für inklusive Medienbildung im Kindergarten. In: Heinrich Mayr, Martin Pinzger (Hrsg.), *INFORMATIK 2016* (S. 1087-1096). Bonn: Gesellschaft für Informatik.

Pelka, Bastian / Projektgruppe Interneterfahrungsorte (2014). *Interneterfahrungsorte in Dortmund. Eine niedrigschwellige Unterstützungsform zur Teilhabe an der*

digitalen Gesellschaft. In: Beiträge aus der Forschung, Band 189.

Pelka, Bastian (2018): Digitale Teilhabe: Aufgaben der Verbände und Einrichtungen der Wohlfahrtspflege. In: Helmut Kreidenweis (Hrsg.), *Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis* (S. 57-80), Baden-Baden: Nomos.

Petko, Dominik (2011). Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. In: Heinz Moser, Petra Grell, Horst Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 245-258). München: kopaed.

Rauschenbach, Thomas (1994a). Soziale Berufe im Umbruch. In: Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik e.V. (Hrsg.), *Soziale Gerechtigkeit. Lebensbewältigung in der Konkurrenzgesellschaft. Verhandlungen des 1. Bundeskongresses Soziale Arbeit* (S. 35-46). Bielefeld: KT-Verlag.

Rauschenbach, Thomas (1994b). Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen: eine empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: Heinz-Hermann Krüger, Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 275-293). Weinheim: Juventa Verlag.

Rauscher, Michael (2012). *Medienpädagogische Radioarbeit in der Schule. Medienkompetenz und Medienerziehung. Zur empirischen Überprüfung eines Modellversuchs*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Reichertz, Jo (2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung [52 Absätze]. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), Art. 33. Im Internet unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503339>.

Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Saalfrank, Wolf-Thorsten / Zierer, Klaus (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Samulat, Peter (2017). *Die Digitalisierung der Welt. Wie das industrielle Internet der Dinge aus Produkten Services macht*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Schäfer, Stephan (2015). Industrie 4.0 – Ein historischer Aus- und Rückblick. In: Stephan Schäfer, Carsten Pinnow, *Industrie 4.0. Grundlagen und Anwendungen. Branchentreff der Berliner Wissenschaft und Industrie* (S. 1-10). Berlin. Beuth Verlag.

Schick, Stefan (2001). *Gemeinnützigkeitsrecht für soziale Einrichtungen. Anerkennung, Rechnungslegung, Spendenwesen – Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Gabler.

Statistisches Bundesamt (WiSe 2016 / 2017). *Sonderauswertung*.

Thole, Werner (2002). Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss So-*

ziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (S. 13-62). Opladen: Leske + Budrich.

Trepte, Sabine (2008). Medienkompetenz. In: Nicole Krämer, Stephan Schwan, Monika Suckfüll, Dagmar Unz (Hrsg.), *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Unger, Hella von (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Hella von Unger, Petra Nrimani, Rosaline M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15-39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weinert, Franz Emanuel (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Basel: Beltz.

Wissenschaftsrat (2018). *Basisdaten zu Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Deutschland*. Im Internet unter:
<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Basisdaten.pdf>, Recherche am: 09.02.2018.

Zaynel, Nadja (2017). *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Anhang

A1 Liste der untersuchten Hochschulen²¹

A1.1 Universitäten

Bayern

1. Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (https://univis.fau.de/form?__s=2&dsc=anew/tum_sat&dir=&tdir=__sat&anonymous=1&ref=tlecture&sem=2018w&__e=791, Recherche am 13.10.2017.)
2. Julius-Maximilians-Universität Würzburg (<https://www.uni-wuerzburg.de/studium/vorlesungsverzeichnis/vv-archiv/>, Recherche am: 06.10.2017.)
3. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (https://campus.ku.de/studienangebot/EVT_Pages/Brn_Vorlesungsverzeichnis.aspx?node=97edecac-bda4-42fe-be1f-2232c8f81a82, Recherche am: 06.10.2017.)
4. Ludwig-Maximilians-Universität München (<https://lsf.verwaltung.uni-muenchen.de/qisserver/rds;jsessionid=6BDE6A4991ECF09715DBB9E19DD11EF1.lsf2?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=functions\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=locallinks&subitem=lectureindex>, Recherche am: 06.10.2017.)
5. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (http://univis.uni-bamberg.de/form?__s=2&dsc=anew/tlecture&dir=&tdir=&anonymous=1&ref=lecture&sem=2017w&__e=791, Recherche am: 06.10.2017.)
6. Technische Universität München (https://campus.tum.de/tumonline/wborg.display_virtuell?CORG=1&CORGTYP=28567, Recherche am: 06.10.2017.)
7. Universität Augsburg (<https://www.uni-augsburg.de/mhb/>, Recherche am: 06.10.2017.)
8. Universität Bayreuth (https://www.bwl.uni-bayreuth.de/de/bachelor_bwl/downloads/index.html, Recherche am: 06.10.2017.)

²¹ In Klammern ist der Link zu den Vorlesungsverzeichnissen bzw. Modulskizzen / -übersichten angegeben. Dabei führt der Link bei einigen Hochschulen direkt zu einem Modulhandbuch eines Studienfaches oder aber auf die Fächerübersicht, wobei durch Auswahl eines Faches eine Modulübersicht erscheint.

-
9. Universität der Bundeswehr München (<https://dokumente.unibw.de/pub/bscw.cgi/d7988384/Modulhandbuch\%20f\%C3\%BCr\%20den\%20Bachelor-Studiengang\%20Psychologie\%20-\%20ab\%20Studienjahr\%202013.pdf>, Recherche am: 06.10.2017.)
 10. Universität Regensburg (<https://www.uni-regensburg.de/studium/modulbeschreibungen/ba/index.html>, Recherche am: 06.10.2017.)

Baden-Württemberg

1. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (https://campus.uni-freiburg.de/qisserver/pages/cm/exa/coursecatalog/showCourseCatalog.xhtml?_flowId=showCourseCatalog-flow&_flowExecutionKey=e1s1, Recherche am: 12.10.2017.)
2. Eberhard Karls Universität Tübingen (<http://campus.verwaltung.uni-tuebingen.de/lfsfpublic/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 12.10.2017.)
3. Karlsruher Institut für Technologie (https://www.sle.kit.edu/vorstudium/studiengaenge_a-z.php, Recherche am: 18.10.2017.)
4. Universität Heidelberg (https://www.uni-heidelberg.de/studium/download/stud_pruef.html, Recherche am: 18.10.2017.)
5. Universität Konstanz (<https://www.uni-konstanz.de/studieren/im-studium/studienportale/modulhandbuecher/>, Recherche am: 12.10.2017.)
6. Universität Mannheim (<https://www.wim.uni-mannheim.de/de/studium/modulkatalog-uebersicht/>, Recherche am: 18.10.2017.)
7. Universität Stuttgart (http://www.uni-stuttgart.de/bologna/modulhandbuecher/2016-10-10_stg_info_uebersicht.html, Recherche am: 18.10.2017.)
8. Universität Ulm (<https://www.uni-ulm.de/in/fakultaet/studium/plaene-ordnungen/pruefungsordnungen/>, Recherche am: 12.10.2017.)
9. Zeppelin Universität Friedrichshafen (<https://zuhause.zepelin-university.net/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=EXTERNALPAGES&ARGUMENTS=-N000000000000001,-N000603,-AVeranstaltungsuebersicht>, Recherche am: 12.10.2017.)

Berlin

1. ECLA of Bard – a Liberal Arts University in Berlin (<http://www.berlin.bard.edu/academics/courses/>, Recherche am: 17.10.2017.)
2. Freie Universität Berlin (<https://www.fu-berlin.de/vv/de/fb>, Recherche am: 17.09.2017.)
3. Humboldt-Universität zu Berlin (<https://agnes.hu-berlin.de/lupo/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=functions%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=functions&subitem=lectureindex>, Recherche am: 17.10.2017.)
4. Technische Universität Berlin (http://www.lsf.tu-berlin.de/qisserver/servlet/de.his.servlet.RequestDispatcherServlet?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&menuid=lectureindex&menu_open=y, Recherche am: 12.10.2017.)

Brandenburg

1. Brandenburgische Technische Universität Cottbus, Senftenberg (<https://www.b-tu.de/qisserver3/rds?state=change&type=5&moduleParameter=abstgvSearch&nextdir=change&next=search.vm&subdir=stg&purge=y&category=curricula.search&navigationPosition=lectures%2Ccurriculaschedules&breadcrumb=lechbtu3&topitem=lectures&subitem=curriculaschedules>, Recherche am: 12.10.2017.)
2. Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (<https://www.kuwi.europa-uni.de/de/studium/Vorlesungsverzeichnisse/index.html>, Recherche am: 12.10.2017.)
3. Universität Potsdam (<https://puls.uni-potsdam.de/qisserver/rds?state=verpublish&publishContainer=vvzpdfindexstg&navigationPosition=lectures%2ClectureindexPDF&breadcrumb=lectureindexPDF&topitem=lectures&subitem=lectureindexPDF>, Recherche am: 12.10.2017.)

Bremen

1. Jacobs University Bremen (<https://www.jacobs-university.de/study/undergraduate/programs/psychology>, Recherche am: 17.10.2017.)

-
2. Universität Bremen (https://www.uni-bremen.de/de/studium/starten-studieren/veranstaltungsverzeichnis/?tx_hbulvp_pi1\%5Bsem\%5D=28, Recherche am: 17.10.2017.)

Hamburg

1. Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg (<https://www.hsu-hh.de/vorlesungsverzeichnis>, Recherche am: 10.10.2017.)
2. Universität Hamburg (<https://www.stine.uni-hamburg.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=EXTERNALPAGES&ARGUMENTS=-N000000000000001,-N000529,-Avv\%5Fvorlesungen>, Recherche am: 10.10.2017.)

Hessen

1. EBS Universität für Wirtschaft und Recht gGmbH Wiesbaden (<https://www.ebs.edu/de/studienprogramm/executive-mba-health-care-management>, Recherche am: 20.10.2017.)
2. Frankfurt University of Applied Sciences (<https://typo3-alt.cit.frankfurt-university.de/aktuelles/vorlesungsverzeichnis.html>, Recherche am: 11.10.2017.)
3. Goethe-Universität (Frankfurt am Main) (<https://qis.server.uni-frankfurt.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 09.10.2017.)
4. Justus-Liebig Universität Gießen (http://evv-static.hrz.uni-giessen.de/evv/static/WiSe201617_08-12-2016/, Recherche am: 09.10.2017.)
5. Philipps-Universität Marburg (<https://qis.uni-marburg.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&topitem=lectures&subitem=lectureindex&breadcrumb=lectureindex>, Recherche am: 11.10.2017.)
6. Technische Universität Darmstadt (<https://www.tucan.tu-darmstadt.de/scripts/mgrqcgi?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=ACTION&ARGUMENTS=-AVvDoBd9FPxXGD2qNx8Xp7B.inXURUWjv01JxXAYAtORA9mP.CrivRSnSpXTiuP4ZRJhvBmq2cjVIszJvOr94pV2c1FezYuE2eqFLa1xh.hJ2XI-0BpWi7pXvrGD=>, Recherche am: 11.10.2017.)

-
7. Universität Kassel (<https://portal.uni-kassel.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 09.10.2017.)

Mecklenburg-Vorpommern

1. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (<https://his.uni-greifswald.de/qisserver/rds;jsessionid=E3CDB2032E526AC061142AE33631A7EE.his-qis2?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 04.10.2017.)
2. Universität Rostock (<https://lsf.uni-rostock.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120182=7360\%7C7724&P.vx=kurz>, Recherche am: 04.10.2017.)

Niedersachsen

1. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (https://elearning.uni-oldenburg.de/plugins.php/veranstaltungsverzeichnis/verzeichnis?vz_sem_select=d68740e6ac14f79177f2dcfcf4c044b9, Recherche am: 04.10.2017.)
2. Georg-August-Universität Göttingen (<https://univz.uni-goettingen.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&menuid=lectureindex>, Recherche am: 04.10.2017.)
3. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (<http://www.leibniz-fh.de/studieninteressierte/bachelorstudium/duales-studium/health-management.html>, Recherche am: 17.10.2017.)
4. Leuphana Universität Lüneburg (<https://www.leuphana.de/college/bachelor/psychologie-studium/studieninhalte.html>, Recherche am: 11.10.2017.)
5. Stiftung Universität Hildesheim (<https://lsf.uni-hildesheim.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 10.10.2017.)

-
6. Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig (<https://vorlesungen.tu-bs.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120172=168835|180354|180431&P.vx=kurz>, Recherche am: 06.10.2017.)
 7. Universität Osnabrück (https://www.uni-osnabrueck.de/universitaet/zahlendatenfakten/veranstaltungs_und_personalverzeichnis.html, Recherche am: 05.10.2017.)
 8. Universität Vechta (<https://studip.uni-vechta.de/plugins.php/vorlesungsverzeichnisplugin/show/index/sem/bc790188c88acbfffceee06b91607ce2>, Recherche am: 05.10.2017.)

Nordrhein-Westfalen

1. Bergische Universität Wuppertal (<https://wusel.uni-wuppertal.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=functions\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=locallinks&subitem=lectureindex>, Recherche am: 20.10.2017.)
2. FernUniversität Hagen (<https://www.fernuni-hagen.de/studium/einschreiben/suk.shtml>, Recherche am: 20.10.2017.)
3. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (<https://lsf.uni-duesseldorf.de/qisserver/servlet/de.his.servlet.RequestDispatcherServlet;jsessionid=2E7EDA37B2CDCE395D8A915F4E1BB128.lsf-app3-p?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 20.10.2017.)
4. Private Universität Witten/Herdecke (<https://www.uni-wh.de/studium/studiengaenge/pflegewissenschaft-msc/#studieninhalte-und-module>, Recherche am: 20.10.2017.)
5. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (<https://basis.uni-bonn.de/qisserver/rds;jsessionid=25C81B6029852AA010933631F3C62F89?state=wtree&search=1&trex=step&root120172=163247&P.vx=lang>, Recherche am: 20.10.2017.)
6. Ruhr-Universität Bochum (<https://vz.ruhr-uni-bochum.de/campus/all/fields.asp?group=Vorlesungsverzeichnis>, Recherche am: 20.10.2017.)

-
7. RWTH Aachen (<http://www.campus.rwth-aachen.de/rwth/mhb/mhblast.aspx?tguid=0x0C459501268AC043A64ED1E2F7FA6BEF>, Recherche am: 20.10.2017.)
 8. Technische Universität Dortmund (<https://www.lsf.tu-dortmund.de/qisserver/rds;jsessionid=F5F81B232559339CF03422F51B4332EE.lsf1?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 06.10.2017.)
 9. Universität Bielefeld (https://ekvv.uni-bielefeld.de/kvv_publ/publ/Home.jsp;jsessionid=5596699CC1500101A6B7F5A086334EF5.publ_ekvva, Recherche am: 06.10.2017.)
 10. Universität Duisburg-Essen (<https://www.uni-due.de/verwaltung/vorlesungsverzeichnis/>, Recherche am: 06.10.2017.)
 11. Universität Paderborn (<https://paul.uni-paderborn.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=ACTION&ARGUMENTS=-AyDCX.dcEMTx0zq1Lck10Hz58LzLDZS5exAN8JwMo4wcrpgWQ92QCXg9jRA4GP9dmGYuuc2CxT.0XfCFBpH83CWMRbJp8-c0fAXhIv07CVJrBuktjMuARX-kheUuvvoo9xQdhpN9qeR4CaS2B>, Recherche am: 12.10.2017.)
 12. Universität Siegen (https://unisono.uni-siegen.de/qisserver/pages/cm/exa/coursecatalog/showCourseCatalog.xhtml?_flowId=showCourseCatalog-flow&_flowExecutionKey=e1s1, Recherche am: 12.10.2017.)
 13. Universität zu Köln (<https://klips2.uni-koeln.de/co/webnav.ini>, Recherche am: 12.10.2017.)
 14. Westfälische Wilhelms-Universität Münster (<https://studium.uni-muenster.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 12.10.2017.)

Rheinland-Pfalz

1. Johannes Gutenberg-Universität Mainz (<https://jogustine.uni-mainz.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=ACTION&ARGUMENTS=-A9zyL3rqg9Lv4NPgO5CIirDA6HzY4ic1h0q4b.pZ8X13Fqn1cdGc1-04MLX->

tQJZOk1f9EKqTRzN.umhwfUa8w9GL2JaD2WT4wuUFvZSARJJmATLgieT1Q1X.rqF=,
Recherche am: 12.10.2017.)

2. Technische Universität Kaiserslautern (<https://www.kis.uni-kl.de/campus/all/fields.asp?tguid=0x5CD863108B761F4CB159DA9ABDCAAAE8>, Recherche am: 12.10.2017.)
3. Universität Koblenz-Landau (<https://klips.uni-koblenz.de/qisserver/rds?state=user&type=0>, Recherche am: 12.10.2017.)
4. Universität Trier (https://porta-system.uni-trier.de/qisserver/pages/cm/exa/coursecatalog/showCourseCatalog.xhtml?_flowId=showCourseCatalog-flow&_flowExecutionKey=e1s1, Recherche am: 12.10.2017.)

Saarland

1. Universität des Saarlandes (<https://www.lsf.uni-saarland.de/qisserver/rds;jsessionid=E8EC0BC6124E172BA76E81D72994FCC1.qistom12?state=user&type=8&topitem=lectures&breadCrumbSource=portal>, Recherche am: 12.10.2017.)

Sachsen

1. Dresden International University GmbH (<http://www.di-uni.de/index.php?id=60>, Recherche am: 17.10.2017.)
2. Technische Universität Chemnitz (<https://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/vlvz/plan/>, Recherche am: 11.10.2017.)
3. Technische Universität Dresden (https://tu-dresden.de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/sins/sins_studiengang?autoid=329#documents, Recherche am: 18.10.2017.)
4. Universität Leipzig (<https://almaweb.uni-leipzig.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=EXTERNALPAGES&ARGUMENTS=-N000000000000001,-N000405,-Acc>, Recherche am: 11.10.2017.)

Sachsen-Anhalt

1. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<https://studip.uni-halle.de/plugins.php/vorlesungsverzeichnisplugin/show/index/sem/root>, Recherche am: 09.10.2017.)

-
2. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (<https://lsf.ovgu.de/qislsf/rds?state=user&type=8&topitem=lectures&breadCrumbSource=>, Recherche am: 09.10.2017.)

Schleswig-Holstein

1. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (<http://univis.uni-kiel.de/form?dsc=go&to=lec>, Recherche am: 09.10.2017.)
2. Universität zu Lübeck (https://univis.uni-luebeck.de/formbot/dsc_3Danew_2Ftlecture, Recherche am: 09.10.2017.)

Thüringen

1. Friedrich-Schiller-Universität Jena (<https://friedolin.uni-jena.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1>, Recherche am: 05.10.2017.)
2. Universität Erfurt (<https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/Veranstungsverzeichnis/Faecher.aspx>, Recherche am: 05.10.2017.)

A1.2 Fachhochschulen

Bayern

1. Evangelische Hochschule Nürnberg (https://www.evhn.de/fb_pm_down.html?down_theme_id=26, Recherche am: 02.10.2017.)
2. Hochschule Coburg (<https://www.hs-coburg.de/studium/master/soziale-arbeit-und-gesundheit/master-soziale-arbeit/modulbeschreibungen.html>, Recherche am: 17.10.2017.)
3. Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg Schweinfurt (https://bsa.fhws.de/lehrveranstaltungsplaene/lehrveranstaltungsplaene_wintersemester.html, Recherche am: 17.10.2017.)
4. Hochschule Hof (<https://www.hof-university.de/weiterbildung/bachelorstudiengaenge-berufsbegleitend/gesundheits-und-pflegemanagement-ba/modulhandbuch.html>, Recherche am: 13.10.2017.)
5. Hochschule Kempten (<https://www.hs-kempten.de/hochschule/studien-und-pruefungsordnungen.html>, Recherche am: 11.10.2017.)

-
6. Hochschule Landshut (<https://qis1.fh-landshut.de/qisserver/rds?state=change&type=6&moduleParameter=semesterSelect&nextdir=change&next=SearchSelect.vm&subdir=applications&targettype=7&targetstate=change&getglobal=semester>, Recherche am: 11.10.2017.)
 7. Hochschule München (http://129.187.84.1/internet/LV-verzeichnis/lehrver_liste.php?Studiengang=Pflege, Recherche am: 11.10.2017.)
 8. Hochschule Neu-Ulm (<https://www.hs-neu-ulm.de/weiterbildung/studiengaenge/mba-fuehrung-und-management-im-gesundheitswesen/inhalt-und-aufbau/>, Recherche am: 17.10.2017.)
 9. Hochschule Rosenheim (<http://www.fh-rosenheim.de/gesundheit/paedagogik-der-kindheit-und-jugend-bachelor/studieninhalte-ablauf/>, Recherche am: 12.10.2017.)
 10. Katholische Stiftungsfachhochschule München (<http://www.ksh-muenchen.de/hochschule/zentrale-einrichtungen-dienste/vorlesungsverzeichnis/>, Recherche am: 17.10.2017.)
 11. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg (<https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten/angewandte-sozial-und-gesundheitswissenschaften/studierende/vorlesungsverzeichnis.html>, Recherche am: 17.10.2017.)
 12. Technische Hochschule Deggendorf (<https://www.th-deg.de/de/agw/infos-fuer-studierende/vorlesungsplaene>, Recherche am: 17.10.2017.)
 13. Technische Hochschule Ingolstadt (<https://www.thi.de/iaw/>, Recherche am: 17.10.2017.)
 14. Technische Hochschule Nürnberg (<https://www.th-nuernberg.de/fakultaeten/sw/studium/bachelor-soziale-arbeit/>, Recherche am: 17.10.2017.)
 15. Wilhelm Löhe Hochschule (Fürth) (<https://www.wlh-fuerth.de/gesundheitshochschule/>, Recherche am: 17.10.2017.)

Baden-Württemberg

1. Duale Hochschule Baden-Württemberg (<https://www.karlsruhe.dhbw.de/bachelor.html>, Recherche am: 17.09.2018.)

-
2. Evangelische Hochschule Ludwigsburg (<http://www.eh-ludwigsburg.de/studium/studienangebot/modulhandbuecher.html>, Recherche am: 02.10.2017.)
 3. Hochschule Aalen (<https://www.hs-aalen.de/de/pages/vorlesungsplan>, Recherche am: 18.10.2017.)
 4. Hochschule der Wirtschaft für Management (Mannheim) (<https://www.hdwm.de/management-hochschule>, Recherche am: 18.10.2017.)
 5. Hochschule Esslingen (<https://intranetportal.hs-esslingen.de/de/he-portal/mein-studium/satzungen-und-sonstige-bekanntmachungen/studien-und-pruefungsordnungen.html>, Recherche am: 18.10.2017.)
 6. Hochschule Furtwangen (<https://stundenplan.hs-furtwangen.de/splan/mobile?lan=de&acc=true&act=tt&sel=pg&pu=12&og=1458&pg=MTZ2&sd=false&loc=6&sa=false&cb=o>, Recherche am: 17.10.2017.)
 7. Hochschule Ravensburg-Weingarten (<https://www.lsf.hs-weingarten.de/qisserver/servlet/de.his.servlet.RequestDispatcherServlet?state=verpublish&status=init&publishid=0&moduleCall=vvzdownload&publishConfFile=dwnPublish>, Recherche am: 17.10.2017.)
 8. Internationale Hochschule Liebenzell (https://www.ihl.eu/wp-content/uploads/2018/02/2018_02_09-Studien%c3%bcbersicht-TSA-ab-2018.pdf, Recherche am: 18.10.2017.)
 9. Katholische Hochschule Freiburg (<https://www.kh-freiburg.de/de/studium/studienorganisation/vorlesungsverzeichnis>, Recherche am: 18.10.2017.)
 10. Pädagogische Hochschule Freiburg (<https://lsf.ph-freiburg.de/qisserverfr/rds;jsessionid=A4AB0354ABBA51CE51983FC93704E1C9?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex>, Recherche am: 09.10.2017.)
 11. Pädagogische Hochschule Heidelberg (<https://lsf.ph-heidelberg.de/qisserverhd/rds?state=user&type=8&topitem=lectures&breadcrumbSource=>, Recherche am: 18.10.2017.)
 12. Pädagogische Hochschule Karlsruhe (<https://lsf.ph-karlsruhe.de/qisserverka/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120172=7326|6871|7082&P.vx=kurz>, Recherche am: 18.10.2017.)

-
13. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (<https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds;jsessionid=DD3D03360E38E68D687FCA9E82F04A93?state=user&type=8&topitem=lectures&breadCrumbSource=portal>, Recherche am: 17.10.2017.)
 14. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (<https://lsf.ph-gmuend.de/qisserver/g/rds;jsessionid=D311181570A23CC04E3AAA12C4D31378?state=user&type=8&topitem=lectures&breadCrumbSource=portal>, Recherche am: 17.10.2017.)
 15. Pädagogische Hochschule Weingarten (<https://lsf.ph-weingarten.de/qisserverwg/rds;jsessionid=74E44C0EB75A7EE1703982B2A2DD1395?state=user&type=8&topitem=lectures&breadCrumbSource=portal>, Recherche am: 17.10.2017.)
 16. SRH Hochschule Heidelberg (<https://www.hochschule-heidelberg.de/de/startseite/>, Recherche am: 17.10.2017.)

Berlin

1. Akkon Hochschule für Humanwissenschaften (Berlin) (<http://www.akkon-hochschule.de/studium-215440/studiengaenge/erw-klinische-pflege/>, Recherche am: 16.10.2017.)
2. Alice Salomon Hochschule Berlin (<https://www.ash-berlin.eu/qisserver/rds?state=wtree&search=1&navigationPosition=functions\%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=functions&subitem=lectureindex>, Recherche am: 06.10.2017.)
3. Bbw Hochschule Berlin (<https://www.bbw-hochschule.de/studium/studiengaenge/bachelor/gesundheitsmanagement.html#weitere>, Recherche am: 17.10.2017.)
4. Evangelische Hochschule Berlin (<https://www.eh-berlin.de/studium/vorlesungsangebot.html>, Recherche am: 17.10.2017.)
5. Hochschule für angewandte Pädagogik (Berlin) (<https://www.hsap.de/>, Recherche am: 17.10.2017.)
6. IB Hochschule (Berlin) (<https://www.ib-hochschule.de/standorte/berlin.html>, Recherche am: 17.10.2017.)
7. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (<https://www.khsb-berlin.de/downloads/modulhandbuecher/>, Recherche am: 02.10.2017.)

-
8. Medical School Berlin (<http://www.medicalschool-berlin.de/studiengaenge/fakultaet-gesundheitswissenschaften-fachhochschule/bachelorstudiengaenge/heilpaedagogik/>, Recherche am: 04.10.2017.)

Brandenburg

1. Fachhochschule Clara; University of Applied Sciences (Potsdam) (<https://www.fhchp.de/studienangebot/>, Recherche am: 12.10.2017.)
2. Fachhochschule Potsdam (<https://www.fh-potsdam.de/studieren/studienorganisation/lehrrangebot/wise-1617/>, Recherche am: 12.10.2017.)
3. Hochschule Neubrandenburg (<http://www.lsf.hs-nb.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=26929&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>, Recherche am: 04.10.2017.)

Bremen

1. APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft (<https://www.apollon-hochschule.de/fernstudium/>, Recherche am: 16.10.2017.)
2. Hochschule Bremen (<https://www.hs-bremen.de/internet/de/einrichtungen/fakultaeten/f1/service/vorlesungsverzeichnis/>, Recherche am: 17.10.2017.)

Hamburg

1. Europäische Fernhochschule Hamburg (<https://www.euro-fh.de/studiengaenge/bachelor/psychologie/#studieninhalte>, Recherche am: 10.10.2017.)
2. Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Hamburg (<https://www.ev-hochschule-hh.de/studienangebot/bachelor-soziale-arbeit-diakonie/downloads/>, Recherche am: 10.10.2017.)
3. Hamburger Fern-Hochschule (HFH) (<https://www.hfh-fernstudium.de/bachelor-psychologie>, Recherche am: 13.10.2017.)
4. HAW Hamburg (<https://www.haw-hamburg.de/studium>, Recherche am: 10.10.2017.)

-
5. Medical School Hamburg (<https://www.medicalschool-hamburg.de/de/studiengaenge/fakultaet-gesundheitswissenschaften-fachhochschule/>, Recherche am: 10.10.2017.)
 6. Northern Business School (Hamburg) (<http://www.nbs.de/studiengaenge.html>, Recherche am: 10.10.2017.)

Hessen

1. CVJM-Hochschule Kassel (<https://www.cvjm-hochschule.de/studium/>, Recherche am: 06.10.2017.)
2. DIPLOMA Hochschule Nordhessen (<https://www.diploma.de/>, Recherche am: 06.10.2017.)
3. Evangelische Hochschule Tabor (Marburg) (<https://www.eh-tabor.de/de/studieren>, Recherche am: 06.10.2017.)
4. Hochschule Darmstadt (<https://qis.h-da.de/qisserver/rds;jsessionid=FFB08E08D1937BDFD886BE8ACB1E8E14.qislsf4?state=user&type=8&topitem=lectures&breadCrumbSource=portal>, Recherche am: 06.10.2017.)
5. Hochschule Fulda (<https://qispos.hs-fulda.de/qisserver/rds?state=user&type=8&topitem=lectures&breadCrumbSource=>, Recherche am: 06.10.2017.)
6. Hochschule RheinMain (<https://www.hs-rm.de/de/fachbereiche/wiesbaden-business-school/profil/vorlesungsverzeichnis-und-semestertermine-der-wbs/>, Recherche am: 06.10.2017.)
7. Steinbeis Institut Marburg (<https://www.steinbeis-marburg.de/home/>, Recherche am: 06.10.2017.)

Mecklenburg-Vorpommern

1. Hochschule Wismar (<https://vvz.fg.hs-wismar.de/?semester=WS\%202016/17>, Recherche am: 17.10.2017.)

Niedersachsen

1. Hochschule Emden / Leer (https://www.hs-emden-leer.de/fileadmin/user_upload/fbsag/stg/Kindheitssp\C3%A4dagogik__BA_/WEB_BA_KiPaed_HS_Emden_Modulhandbuch_Juli_2017.pdf, Recherche am: 16.10.2017.)

-
2. Hochschule Hildesheim / Holzminden / Göttingen (<https://univz.uni-goettingen.de/qisserver/rds?state=modulBeschrGast&moduleParameter=modDescr&next=tree.vm&nextdir=qispos/modulBeschr/gast&topitem=exams&subitem=modulBeschrGast&breadcrumb=modDescrViewOnly&asi=>, Recherche am: 16.10.2017.)
 3. Hochschule Osnabrück (<https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/pflege-bsc-dual-standort-lingen-ems/studienverlauf/>, Recherche am: 16.10.2017.)
 4. Leibniz Fachhochschule Hannover (<http://www.leibniz-fh.de/studieninteressierte/bachelorstudium/duales-studium/health-management.html>, Recherche am: 16.10.2017.)
 5. Ostfalia Hochschule (https://www2.ostfalia.de/cms/de/g/downloads/modulbeschreibungen/bachelor_Pflege_2015.html, Recherche am: 16.10.2017.)

Nordrhein-Westfalen

1. Alanus Hochschule (Alfter) (<https://www.alanus.edu/de/studium/studiengaenge/>, Recherche am: 02.10.2017.)
2. Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (<https://lv.evh-bochum.de/vlvws2016/>, Recherche am: 02.10.2017.)
3. Fachhochschule Bielefeld (<https://www.fh-bielefeld.de/qisserver/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120172=8786|9460|9497&P.vx=kurz>, Recherche am: 06.10.2017.)
4. Fachhochschule der Diakonie (Bielefeld) (https://www.fh-diakonie.de/.cms/Dokumente_zum_Studiengang/159#down-sab, Recherche am: 02.10.2017.)
5. Fachhochschule des Mittelstands (FHM) (<https://www.fh-mittelstand.de/>, Recherche am: 06.10.2017.)
6. Fachhochschule Dortmund (<https://www.fh-dortmund.de/de/fb/8/altevvs.php>, Recherche am: 12.10.2017.)
7. Fachhochschule Münster (<https://www.fh-muenster.de/studium/studiengaenge/index.php>, Recherche am: 13.10.2017.)
8. Fachhochschule Südwestfalen (<http://vpis.fh-swf.de/joomla/index.php/fh/vpis/vpis>, Recherche am: 13.10.2017.)

-
9. Fliedner Fachhochschule Düsseldorf (<https://www.fliedner-fachhochschule.de/studienangebot/master/m-a-berufspaedagogik-pflege-und-gesundheit/>, Recherche am: 06.10.2017.)
 10. FOM Hochschule für Oekonomie und Management (https://www.fom.de/studiengaenge/gesundheits-und-soziales/bachelor-studiengaenge/gesundheits-und-sozialmanagement/nf_produkte;inhalte.htmlk, Recherche am: 12.10.2017.)
 11. Hochschule Düsseldorf (https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-pkf/modulhandbuch#_Toc424082966, Recherche am: 06.10.2017.)
 12. Hochschule Fresenius (<https://www.hs-fresenius.de/wirtschaft-medien/studium/alle-studiengaenge/bachelor/psychologie-bsc-1/koeln/>, Recherche am: 17.10.2017.)
 13. Hochschule für Gesundheit (Bochum) (https://ecampus.evh-bochum.de/qisserver/pages/cm/exa/coursecatalog/showCourseCatalog.xhtml?_flowId=showCourseCatalog-flow&_flowExecutionKey=e1s1, Recherche am: 17.09.2018.)
 14. Hochschule Niederrhein (<https://www.hs-niederrhein.de/gesundheitswesen/studium/b-sc-pflege-dualausbildungsintegrierend/>, Recherche am: 11.10.2017.)
 15. Hochschule Rhein-Waal (https://www.hochschule-rhein-waal.de/sites/default/files/documents/2018/04/18/modulhandbuch_kindheitspaedagogik_b.a._stand_april_2018.pdf, Recherche am: 18.10.2017.)
 16. HSD Hochschule Döpfer (<https://www.hs-doepper.de/studium/ma-paedagogik-fuer-gesundheitsberufe/>, Recherche am: 18.10.2017.)
 17. Internationale Hochschule Bad Honnef (<https://www.iubh.de/studiengaenge/>, Recherche am: 16.10.2017.)
 18. Katholische Hochschule NRW (Aachen, Köln, Münster, Paderborn) (<https://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/modulhandbuecher/>, Recherche am: 18.10.2017.)
 19. Praxishochschule Köln (<https://www.praxishochschule.de/de/studium/studiengaenge-medical/pflege-b-sc#aufbau>, Recherche am: 13.10.2017.)

-
20. Rheinische Fachhochschule Köln (http://www.rfh-koeln.de/studium/studiengaenge/medizinoeconomie/intensivierte_fachpflege/faecher_und_module/index_ger.html, Recherche am: 17.10.2017.)
 21. SRH Hochschule für Logistik und Wirtschaft (Hamm) (<https://www.fh-hamm.de/de/studium/>, Recherche am: 18.10.2017.)
 22. Technische Hochschule Köln (<https://www.f04.th-koeln.de/studium/vorlesungsverzeichnis/>, Recherche am: 18.10.2017.)

Rheinland-Pfalz

1. Hochschule Koblenz (https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/BABE/Dokumente/BABE_Modulhandbuch_02.pdf, Recherche am: 16.10.2017.)
2. Katholische Hochschule Mainz (<https://kathinet.kh-mz.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=ACTION&ARGUMENTS=-A-5R27.jW6LfrHYihqQqBEWvqe-jZkC3lukIytRq5h7hH66arVLHvRLHtLPu.X5HbswrtLxfWdyIO8SPAo17BQ1gvVrh4r03TwxM1.RNpWEFCuOckRwXPR5McZV=>, Recherche am: 16.10.2017.)
3. Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar (<https://pthv-vips.campusnet.org/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=EXTERNALPAGES&ARGUMENTS=-N0000000000000001,-N000279,-AwelcomeSicherheit>, Recherche am: 16.10.2017.)

Saarland

1. Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (Saarbrücken) (https://www.dhfpg.de/fileadmin/downloads/Studieninhalte/master/mpgm/mh_mpgm.pdf, Recherche am: 13.10.2017.)
2. Hochschule für Technik und Wirtschaft (Saarbrücken) (<https://moduldb.htw-saarland.de/cgi-bin/moduldb-index>, Recherche am: 13.10.2017.)

Sachsen

1. Berufsakademie Sachsen (<https://www.ba-sachsen.de/>, Recherche am: 04.10.2017.)

-
2. Evangelische Hochschule Dresden (https://studip.ehs-dresden.de/sendfile.php?type=0&file_id=7add934b029555d64eea02d67c1b619d&file_name=Modulhandbuch_BA_Soziale_Arbeit_g_Imma_ab_2014_-_Stand_August_2018.pdf, Recherche am: 17.10.2017.)
 3. Evangelische Hochschule Moritzburg (<http://www.eh-moritzburg.de/>, Recherche am: 17.10.2017.)
 4. Fachhochschule Dresden (<http://www.fh-dresden.eu/studium-und-lehre/bachelor-studiengange/pflege-gesundheitsmanagement/>, Recherche am: 17.10.2017.)
 5. Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (Leipzig) (<https://www.htwk-leipzig.de/studieren/im-studium/online-services/lehrveranstaltungsplan/modulplan/>, Recherche am: 04.10.2017.)
 6. Hochschule Görlitz / Zittau (<https://web1.hszg.de/modulkatalog/index.php?activTopic=3&activNav=&activCont=1>, Recherche am: 04.10.2017.)
 7. Hochschule Mittweida (https://www.intranet.hs-mittweida.de/nsoft/his/mhb/index.asp?referer=&page_id=6490, Recherche am: 16.10.2017.)
 8. Westsächsische Hochschule Zwickau (<https://modulux.fh-zwickau.de/>, Recherche am: 16.10.2017.)

Sachsen-Anhalt

1. Hochschule Magdeburg-Stendal (<https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/fachbereiche/angewandte-humanwissenschaften/studienorganisatorisches.html>, Recherche am: 18.10.2017.)
2. Hochschule Merseburg (https://www.hs-merseburg.de/fileadmin/fb_smk/Downloads/VVZ_WiSe_2015_16.pdf, Recherche am: 18.10.2017.)
3. Theologische Hochschule Friedensau (<http://campusnet.thh-friedensau.de:88/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=ACTION&ARGUMENTS=-A9zZsPF0g9Kz3fbwrVZc5Q3Hy.a5H2ktrmmPN1wbduJYD1hHs2cu-XWEXRs5HhR1rPsNfh.4QPEzkwGHhe.zJf-w29AvyJ2evg-M0nz0rMZs8AHJ03gr0eKy1sV1=>, Recherche am: 18.10.2017.)

Schleswig-Holstein

1. Fachhochschule Kiel (<https://www.fh-kiel.de/index.php?id=9374>, Recherche am: 18.10.2017.)

Thüringen

1. Duale Hochschule Gera-Eisenach (<https://www.dhge.de/DHGE/Studiengaenge/Soziales/Rehabilitation.html>, Recherche am: 13.10.2017.)
2. Ernst-Abbe-Hochschule Jena (<https://www.sw.eah-jena.de/studium/ba-soziale-arbeit/vorlesungsverzeichnis>, Recherche am: 13.10.2017.)
3. Fachhochschule Erfurt (<https://www.fh-erfurt.de/soz/be/studium/bachelor-bildung-und-erziehung-von-kindern/lehr-studienplaene/>, Recherche am: 13.10.2017.)
4. Hochschule für Gesundheit (Gera) (<https://www.gesundheitshochschule.de/de/studium/>, Recherche am: 17.09.2018.)
5. Hochschule Nordhausen (<https://www.hs-nordhausen.de/studium/lehrveranstaltungen/>, Recherche am: 17.09.2018.)

A2 Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz

Tabelle 9: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Berufspädagogik

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Hamburger Fern-Hochschule	B.A.	Ü Medienpädagogik (Fachrichtung Pflege)	Medienpädagogik	2
	B.A.	Ü Medienpädagogik (Fachrichtung Soziale Arbeit)	Medienpädagogik	2
Hochschule Neubrandenburg	B.A.	S Fachdidaktik Psychologie und Prävention	Digitale Medien	2
Universität Stuttgart	B.A.	S Digitale Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung	Digitale Medien	3

vgl. Anhang A1.1/A.1.2, WiSe 2016/2017; eigene Erhebung

Tabelle 10: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach
Bildung und Erziehung von Kindern

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
FH Erfurt	B.A.	S Kindheit in der Moderne	Einflüsse von Medien auf Kindheit	2
		S Spielpädagogik, Medien- und Theaterpädagogik	Medienpädagogik	2
FH Potsdam	B.A.	S Neue Medien a	Digitalisierung; Medienpädagogik; Medienkompetenz; Medienhandeln; Medienanwendung	3
		S Neue Medien b	Umgang mit digitalen Medien; Gesellschaftliche Veränderung durch Digitalisierung	2
		S Medien und Lebenswelt	Medienwissenschaft; Auswirkungen medialer Technologien	2
Hochschule Esslingen	B.A.	S Ganzheitliches Lernen in Bildungsbereichen	Mediensozialisation; Medienpädagogik; Medienbildung; Medienkompetenz	3
Hochschule München	B.A.	S Kreativität und Medien	Medienpädagogik	2
Hochschule RheinMain	B.A.	S Bildungserfahrungen in und mit Kunst, Medien und Körper	Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Medien	2
Katholische Stiftungsfachhochschule München	B.A.	V Kultur, Ästhetik, Medien	Medientheorie; Medienbildung	1
		S Kultur, Ästhetik, Medien	Medientheorie; Medienbildung	2
Katholische Hochschule Köln	B.A.	S Medien und kindliche Lebenswelten	Wandel und Zuwachs von Medien; Neue Medien; Mediensoziologie; Medienpsychologie	2
Pädagogische Hochschule Freiburg	B.A.	V Leitbegriffe, Konzepte und Modelle der Medienpädagogik	Medienpädagogik; Bedeutung der Medien; Medienkompetenz; Medienbildung; Medienpraxis; Medienreflexion	1
		P Medienpädagogisches Handeln in Praxisfeldern	Medienpädagogik; Bedeutung der Medien; Medienkompetenz; Medienbildung; Medienpraxis; Medienreflexion	4
		V Digitale Medien in Lehr- / Lernprozessen	Lernen mit digitalen Medien	1
		P Analyse, Gestaltung, Produktion, Einsatz und Evaluation digitaler Medien in Lehr- / Lernprozessen	Lernen mit digitalen Medien	4
Pädagogische Hochschule Heidelberg	B.A.	S Medien im Alltag von Kindern	Medienpsychologie; Medienpädagogik; Mediengeschichte; Mediennutzung; Medienwirkung	2
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	B.A.	P Medienpädagogik	Medienbildung	3-4
	M.A.	S Literatur und Medienwissenschaften; Literatur und Mediendidaktik	Mediendidaktik; Medienbegriff; Mediensozialisation	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 11: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach
Erziehungswissenschaft

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Goethe-Universität (Frankfurt a. M.)	B.A.	S Einführung in den Bereich Medien und Pädagogik	Medientheorie; Medienkompetenz; Medienkultur; Mediendidaktik; Medienpädagogik; Medieninformatik; Medienberatung; Medienproduktion	2-3
Helmut-Schmidt-Universität	B.A.	V Einführung, Kultur, Medien und Gesellschaft	Medien	1
Humboldt-Universität zu Berlin	B.A.	V Medien und Institutionen: Eine bildungsgeschichtliche Einführung	Erziehungsmedien	1
Pädagogische Hochschule Freiburg	B.A.	V Einführung in die Medienbildung	Mediennutzung; Medienkompetenz; Medientheorien	1
		S Medien in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen	Mediennutzung; Medienkompetenz; Medientheorien	2
Philipps Universität Marburg	B.A.	S Medien im Wandel – Erziehung im Wandel	Medienformen; Wandel von Medien	2
		S Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik; Medienerziehung; Medienhandeln	1
	M.A.	S Lernen mit und durch Medien	Chancen und Grenzen digitaler Medien; Medieneinsatz; Umgang mit Medien	2
Ruhr-Universität Bochum	B.A.	V Orte, Formen und Medien formalen, non-formalen und informellen Lernens im Überblick	Lernen mittels digitaler Medien	1
		S Lernen mit Medien	Mediennutzung; Medienkompetenzerwerb	2
TU Braunschweig	B.A.	V Lernen – Lehren – Medien	Digitale Medien; Medienforschung	1
		S Die Erfinderwerkstatt – Zur Theorie und Praxis von Medien in Lehr- und Lernumgebungen	Medienbildung; Lehr-Lernumgebungen hinsichtlich ihrer Medialität untersuchen	3
		S Digitales Lernen und Lehren	Medienkompetentes Lernen	2
		S Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter	Bedeutung sozialer Medien; Chancen und Risiken der Digitalisierung	2
TU Dortmund	B.A.	V Einführung in die Sozialgeschichte	Medienentwicklung	1
Universität Augsburg	B.A.	S Gestalten mit Medien oder Spielformen	Mediengestaltung	2
		V Einführung in die Mediendidaktik und -pädagogik; Lernen und Lehren mit Medien	Medienpädagogik; Medienbildung; Mediendidaktik; Medienwissenschaft; Medienkompetenz; Medienerziehung; Mediensozialisation; Lehren und Lernen mit Medien	1
	M.A.	S Analyse von Lehr- und Lernmittel	Wie konstruieren Bildungsmedien Heterogenität?	2
Universität Bielefeld	B.A.	V Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik	1

	M.A.	S Aufwachsen in mediatisierten Welten – Medienaneignung in der Kindheit	Medienaneignung	2
		S Mobile Medien in der Schule und im gemeinsamen Unterricht	Mobile Medien	2
		S Medien und soziokulturelle Ungleichheiten	Medien	2
		S Medientheorien	Medientheorien	2
		S Medien und Migration	Medien und Migration	2
		S Literaturwerkstatt Medien	Medien	2
		P Gegenstandsbezogene Einführung in das Forschungsprojekt im Profil Weiterbildung/ Medienpädagogik	Medienpädagogik	2-3
Universität Bremen	M.A.	V Medienbildung und Mediendidaktik	Didaktik offener Bildungsmedien; medienpädagogische Projekte	1
Universität Duisburg-Essen	B.A.	V Grundlagen der Didaktik und Mediendidaktik	Medienpsychologie; Mediendidaktik; Medienwirkungsforschung; Mediensozialisation; Medienkompetenz	1
Universität Erfurt	B.A. / M.A.	S Lehren und Lernen mit Medien – Theorien, Institutionen, Strukturen und Innovationen	Institutionalisierung von Medienpädagogik; Problemfelder der Medienbildung	2
		S Medienpädagogik als Beruf – Theorie, Empirie und Praxis als Grundstoffe eines innovativen Tätigkeitsfeldes	Tätigkeitsfelder mit medienpädagogischen Hintergrund	4
		V Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik	1
Universität Hamburg	B.A.	S Methoden des beruflichen Lehrens und Lernens in der beruflichen Fachrichtung Medientechnik	Mediengestaltung; Medieneinsatz; Medienkompetenz	2
	M.A.	V Heterogenität, Medien, Bildungsinstitutionen: Aktive und kreative Medienarbeit – Grundlagen und Projekte	Medienpädagogik; Aktive Medienarbeit; Medienforschung	1
Universität Hildesheim	B.A.	<i>Studium generale</i>	Medientheorien; Mediennutzung	2
Universität Koblenz-Landau	B.A.	S Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik; Medienforschung	1
		S Mediennutzung, Medienfunktionen, Medienwirkungen	Mediennutzung	1-2
		S Kommunikations- und Medienkompetenz	Medienkompetenz	2
		S Akzeptanz, Chancen und Risiken aktueller Medien	Reflexion aktueller Medien; Jugendmedienschutz	2
Universität Münster	B.A.	S Lehren und Lernen mit digitalen Medien	Potenzial und Herausforderungen digitaler Medien; Digitaler Wandel	2

Universität Oldenburg	M.A.	S Inklusive Medienbildung in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit	Inklusive Medienbildung; Mediensozialisation; Medienbildung; Medienkompetenzforschung	4
		S Medien und politische Bildung	Politische Medienpädagogik; Medienkompetenz	2
		S Aktiv und kreativ – Medienpädagogische Arbeit in der Kinder- und Jugendarbeit	Handlungsorientierte Medienarbeit; Medienpädagogik	3
		S Medien und Bildungstechnologien	Einfluss von Medien auf den Lernerfolg	2
Universität Potsdam	M.A.	S Medienbildung in schulischen und außerschulischen Kontexten	Medienkompetenz	2-3
Universität Rostock	B.A.	S Medienkommunikation und Medienbildung	Medienpädagogik; Mediensozialisation; Medienkompetenz; Jugend und Medien; Medienforschung; Medienbildung	2-3
		V Kommunikations- und Medienforschung	Mediensoziologie	1
Universität Vechta	B.A.	S Medien in Schule und Alltag	Umgang mit neuen Medien; Medienpädagogik	2
Universität zu Köln	B.A.	V Pädagogik und Gesellschaft	Medientheorie; Medienforschung; Neue Medien	1
		V Medienpädagogik	Medienpädagogik; Analyse, Reflexion, Kritik von Medien	1

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 12: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Frühförderung

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
FH Südwestfalen	B.A.	S Medienpädagogik	Medienpädagogik; Medienangebote; Medienforschung; Medientechnik; Mediendesign; Mediensysteme	2
Pädagogische Hochschule Weingarten	M.A.	S Medienwelt der Kinder	Kritische Rezeption von Medien	2
Universität zu Köln	B.A.	V Pädagogik und Gesellschaft	Medientheorie; Medienforschung; Neue Medien	1
		S Pädagogik und Gesellschaft	Medientheorie; Medienforschung; Neue Medien	2
		V Medienpädagogik	Medienpädagogik; Analyse, Reflexion, Kritik von Medien	1
		S Medienpädagogik	Medienpädagogik; Analyse, Reflexion, Kritik von Medien	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 13: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Gerontologie

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
TU Dortmund	M.A.	S Gestalten von Umwelten	Technik und Medien; Schnittstellenanforderung	2
Universität Vechta	B.A.	S Altern und Medien	Medien	2
		S Lehren und Lernen im Kontext (neuer Medien)	Neue Medien	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 14: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Gesundheits- und Sozialwesen

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Dresden International University GmbH	B.A.	S Gesundheitsmarketing	Umgang mit Medien	2
Evangelische Hochschule Dresden	MBA	S Informationspolitik und Öffentlichkeitsarbeit mit neuen Medien	Neue Medien	3-4
Evangelische Hochschule Nürnberg	B.A.	S Medienpädagogik	Medienpädagogik	2-3
Hamburger Fern-Hochschule	B.A.	S Umgang mit Medien und Wissen	Umgang mit Medien	2
Hochschule Aalen	B.A.	S Medienkompetenz	Medienkompetenz	2
Hochschule Coburg	B.Sc.	S Gesundheitsjournalismus	Medienrecherche; Medienkompetenz; Medieneinsatz	2
Hochschule Fulda	B.Sc.	S Gesundheitskommunikation in Digitalen Medien	Massenmedien; Mediennutzung; Medienwirkungsforschung	2
Hochschule für Gesundheit (Bochum)	B.A.	S Mediale Kommunikation und Intervention	Medieneinsatz; Medienwirkung	2
		S Information und Kommunikation	Medien; Medienwirkung	2
Hochschule Neubrandenburg	B.Sc.	S Pflegedidaktische Modelle	Medien im Unterricht	2
TU München	B.Sc.	V Einführung in die Kommunikations- und Medienwissenschaft	Medienwissenschaft	1
Wilhelm Löhe Hochschule Fürth	M.A.	S Medienkompetenz	Medienkompetenz	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 15: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach
Heilpädagogik

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	B.A.	V Medienethik	Medienethik	1
		S Inklusion in und durch Medien	Formen und Bedeutung von Medien	2
Katholische Hochschule Münster	M.A.	S Theorien und Konzepte der Medienpädagogik	Medienkompetenz; Medienbildung	2-3

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 16: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach
Kindheitspädagogik

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Alanus Hochschule	B.A.	V Pädagogische Aspekte zur Kindheit	Medienpädagogik; Mediennutzung; Medienwirkung	1
Alice Salomon Hochschule Berlin	B.A.	S Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik	3
Evangelische Hochschule Berlin	B.A.	S Medientheorie	Wechselwirkung von Medien und sozialen Verhältnissen	2
		S Medien- / Theaterpädagogik	Medienpädagogik	2
Evangelische Hochschule Ludwigsburg	B.A.	S Musik, Tanz, Bewegung, Kunst, Theater, Medienpädagogik	Medienpädagogik; Kindliche Mediennutzung; Medienerziehung; Digitale Medienangebote	2
		S Medienpädagogik	Mediensozialisation; Medienpädagogik	2
FH Bielefeld	B.A.	V Einführung in die Medienwissenschaft	Medientheorie; Medienanalyse; Mediengeschichte	1
		S Medienkompetenzentwicklung	Medienkompetenz; Umgang mit Medien	2
FH Erfurt	B.A.	S Medienpädagogik	Medienkompetenz; Medienrecht; Medienarbeit; Umgang mit Medien	2
Hochschule Düsseldorf	B.A.	S Schwerpunkt Digitale Medien, Massenmedien und computervermittelte Kommunikation	Gestaltung digitaler Medien	2
Hochschule Koblenz	B.A.	S Kreativität und Medien	Medienpädagogik; Medienkompetenz	2
Hochschule Niederrhein	B.A.	V Lernwerkstatt; Medienpädagogik	Medienauswahl; Medienpädagogik; Mediennutzung	1
		L Lernwerkstatt; Medienpädagogik	Medienauswahl; Medienpädagogik; Mediennutzung	2
Hochschule Rhein-Waal	B.A.	V Medienpädagogik	Umgang mit Medien; Risiken des Mediengebrauchs; Medienpsychologie	1
Hochschule Rosenheim	B.A.	S Literatur- und Medienpädagogik	Medienpädagogik	2
Katholische Hochschule für Sozialwesen (Berlin)	B.A.	S Besonderes Verwaltungsrecht	Jugendmedienschutz	2
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	B.A.	S Kinderliteratur und –medien im Elementarbereich	Alte und Neue Medien	2

Technische Hochschule Köln	B.A.	S Bildungszugang / -bereich Medien	Medienerfahrung von Kindern und Familien; Medienpädagogik; Medienkompetenz; Mediendidaktik	2-3
----------------------------	------	------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 17: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Pädagogik

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Akkon Hochschule für Humanwissenschaften	B.A.	S Didaktische und pädagogische Grundlagen	Medien	2
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg	B.A.	S Medialisierte Lebenswelten – theoretische Grundlagen und aktuelle Phänomenbereiche der Medienbildung	Medienpädagogik; Medienkultur; Medienkompetenz; Medienbildung; Mediennutzungspraktiken; Umgang mit Medien	2
		S Kompetenzen in der digitalen Welt	Medienkompetenz	2
Karlsruher Institut für Technologie	B.A.	S Medien und Bildung	Medien	2
	M.A.	S Digitale Technologien und Medien in der Arbeit	Digitale Technologien und Medien	2
Ludwig-Maximilians-Universität München	B.A. / M.A.	V Bildung Lebensspanne	Medien	1
		S Mediensozialisation: Neue Medien in der Lebenswelt Jugendlicher – Mediennutzung und -wirkung	Mediensozialisation	2
		S Mediensozialisation und Multimedialität unter Berücksichtigung der Selbstreflexion	Mediensozialisation	2
		S Einführung in die Mediendidaktik	Mediendidaktik	2
Pädagogische Hochschule Karlsruhe	M.A.	S Medienpädagogik für alte Menschen	Medienpädagogik	2
TU Chemnitz	B.A.	V Einführung in die Mediengeschichte	Mediengeschichte; Medientheorie	1
		S Lernen mit Neuen Medien	Medienpädagogik; Medienpraxis	2
		S Grundbegriffe der Medienpädagogik	Medienpädagogik; Medienpraxis	2
		V Medientools	Medieninformatik	1
		P, Ü Medientools	Medieninformatik	2
		S Medienphilosophie	Gesellschaftliche Bedeutung von Medien und Mediensystemen	2
	M.A.	S Lehr-Lernforschung und Neue Medien	Medienpädagogik; Neue Medien	2
S Medienpädagogik und Mediendidaktik	Medienpädagogik; Neue Medien	2		
Universität Bamberg	B.A.	S Pädagogische Anthropologie und Ethik: Medienpädagogik	Medienpädagogik; Mediennutzung; Medienwirkungsforschung	2

Universität Erfurt	B.A. / M.A.	S Grundlagen der Literatur- und Mediendidaktik	Mediendidaktik	2
		S Frühkindliche Sprachentwicklung mit Medien – didaktische Modelle und Konzepte für „Schlaumäuse“	Mediengestützte frühkindliche Sprachentwicklung	4
Universität Oldenburg	B.A.	S Digital Competences and Educational Technology in School	Digitale Kompetenzen	2
		S Kinder, Jugendliche und Medien – Mediennutzung kennen und Mediennutzung fördern	Medienkompetenzmodelle	2
		S Lehren und Lernen über die digitale Welt – Grundlagen digitaler und informatorischer Bildung für Studierende aller Fächer	Digitale Bildung	2
Universität zu Kiel	M.A.	P Forschungsprozess	Medienforschung	2
		S Medientheorien	Medientheorien	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 18: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Pflege

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	B.A.	S Medienethik	Medienethik	2
Hochschule Kempten	B.Sc.	<i>Ergotherapie</i>	Technische Medien; Einsatz von Medien	2
Hochschule Neubrandenburg	B.Sc.	S Pflegedidaktische Modelle	Medien im Unterricht	1-2
Katholische Stiftungsfachhochschule München	B.A.	S Grundlagen der Berufs- und Medienpädagogik	Medienpädagogik; Anwendung / Einsatz von Medien	1
Universität zu Köln	B.Sc.	S Studium Integrale	Umgang mit digitalen Medien	2-3

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 19: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Psychologie

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
DIPLOMA Hochschule Nordhessen	B.Sc.	S Kommunikations- und Medienpsychologie	Kommunikationstheorien; Medienforschung	1-2
Eberhard Karls Universität Tübingen	B.Sc.	V Angewandte Kognitionspsychologie: Wissen, Kommunikation und Medien	Psychische Wirkungen von Massenmedien; Medienpsychologie	1
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	B.Sc.	S Mediensystem und Medienstrukturen	Mediennutzungsforschung; Medienökonomie; Mediensysteme; Folgen von Medien	1
Fachhochschule des Mittelstandes	B.Sc.	S Medien- und Werbepsychologie	Medienpsychologie	1-2
Friedrich-Schiller-Universität Jena	B.Sc.	V Grundlagen medialer Kommunikation	Mediensoziologie	1
Hamburger Fern-Hochschule	B.Sc.	S Vertiefende Pädagogik und Didaktik	Medieneinsatz und die lernpsychologische Wirkung	1-2

Hochschule Fresenius	B.Sc.	S Markt-, Werbe- und Medienpsychologie	Medienpsychologie	1-2
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	M.Sc.	V Medienkommunikation	Medienkommunikation	1
SRH Hochschule	B.Sc.	S Einführung in die Medien- und Kommunikationspsychologie	Medienpsychologie	1
		S Medienwirkungsforschung	Medienwirkungsforschung	1-2
TU Braunschweig	B.Sc.	S Theorien und Modelle der Medien- und Kommunikationswissenschaft	Medieninhaltsforschung; Mediennutzungsforschung; Medienwirkungsforschung	2
Universität Bamberg	B.Sc. / M.Sc.	S Virtuelle Gefahren im Internet und die Vermittlung von Medienkompetenz	Cyberbullying; Computerspielsucht; Schulung von Kindern / Jugendlichen mit dem Internet	1
Universität Bielefeld	B.Sc.	S Digitale Medien im Kindes- und Jugendalter	Digitale Medien	2
Universität Hildesheim	B.Sc.	S Entwicklung und Medien	Gefahren und Chancen der Mediennutzung	2
		S Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen: Eine Einführung in die Medienwirkungsforschung	Medienwirkungsforschung; Medienkonsum	1
	M.Sc.	S Neue Medien neue Krankheiten?	Computerspielabhängigkeit	2
Universität Koblenz-Landau	B.Sc.	V Kommunikations- und Medienpsychologie	Medienpsychologie; Medieninhalte; Medienforschung; Medienmarkt	2
		S Kommunikations- und Medienpsychologie	Medienpsychologie; Medieninhalte; Medienforschung; Medienmarkt	2
		S Lernen mit neuen Medien	Theorien und Methoden; Wissen über die neuen Medien an Dritte weitergeben können	2
Universität Magdeburg	B.Sc.	V Pädagogische Psychologie	Neue Medien	1
Universität Mannheim	B.Sc.	S Lernen mit neuen Medien	Neue Medien	1
Universität Münster	B.Sc.	V Kommunikation – Medien – Öffentlichkeit	Medienbegriff; Medientheorie	1
Universität Ulm	B.Sc.	S Adressatenbezogene Medienentwicklung	Medienwissenschaft	2
		S Mediengestütztes Lehren und Lernen	Medienwissenschaft	2
	M.Sc.	S Instructional Design and Technology	Medienpsychologie; Medienpädagogik	1-2
Universität zu Köln	B.Sc.	V Kommunikations- und Medienpsychologie	Medienwirkung; Mediennutzung	1
	M.Sc.	S Einführung in aktuelle Ansätze der Medien- und Kommunikationspsychologie	Medienwirkung; Medienwahl; Mediennutzung; Medieninhalte	1
		S Traditionelle Medien	Nutzung und Wirkung neuer Medien	1-2
		S Neue Medien	Nutzung und Wirkung neuer Medien	1-2

Universität zu Lübeck	B.Sc.	V Medienpsychologie	Geschichte der Medienpsychologie; Medienwirkung; Medienwahl; Mediennutzung; Mediensozialisation; Medienkompetenz	1
		S Medienpsychologie	Geschichte der Medienpsychologie; Medienwirkung; Medienwahl; Mediennutzung; Mediensozialisation; Medienkompetenz	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 20: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach
Rehabilitationspädagogik

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Humboldt-Universität zu Berlin	B.A.	V Methoden und Medien unterstützte Kommunikation	Verwendung digitaler Kommunikationshilfen	1
		V Medienpädagogik	Lernen und Unterrichten mit digitalen Medien	1
TU Dortmund	B.A.	V Inklusion und Teilhabe durch Technik und Medien	Technische Ressourcen zur Förderung von Inklusion und Teilhabe	1
		Ü Inklusion und Teilhabe durch Technik und Medien	Technische Ressourcen zur Förderung von Inklusion und Teilhabe	2
		S, Ü, V Barrierefreiheit und Infrastruktur	Analyse der Medien hinsichtlich Barrieren; Inklusive Medienbildung	1
		S Teilhabe, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit	Mediensozialisation	1-2
		S Barrierefreier Zugang; Barrierefreie Medien in der beruflichen und sozialen Rehabilitation	Prinzipien zur Herstellung barrierefreier digitaler Umwelten	2-3
Universität Oldenburg	M.A.	S Inklusive Medienbildung in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit	Inklusive Medienbildung; Mediensozialisation; Medienbildung; Medienkompetenzforschung	4
		S Medien und politische Bildung	Medienpädagogische Betrachtung politischer Bildung; politische Partizipation im Web; Medienkompetenz	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 21: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach
Soziale Arbeit

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Alice Salomon Hochschule Berlin	B.A.	S Kultur, Ästhetik, Medien	Medien	2-3

Berufsakademie Sachsen	B.A.	V Ästhetik und Kommunikation	Mediennutzung; traditionelle Medien; Medienwissenschaft; Medienpsychologie; Medienpädagogik; Mediensozialisation, Medienkompetenz	1
Brandenburgische TU Cottbus / Senftenberg	B.A.	V Kultur- und medienpädagogische Grundlagen	Medienpädagogik; Mediennutzung; Medienwirkung; Praktischer Einsatz von Medien	1
		S Kultur- und medienpädagogische Grundlagen	Medienpädagogik; Mediennutzung; Medienwirkung; Praktischer Einsatz von Medien	2-3
		S Ästhetik, Bildung und Medien	Bedeutung von Medien und Kommunikation; Medienanalyse; Medienwissen	2
CVJM-Hochschule Kassel	B.A.	S Medien in der pädagogischen Praxis	Medienanalyse; Medienpädagogik; Medienkompetenz	2-3
		V Medienpsychologie und Kommunikationspsychologie	Medienpsychologie; Medienwirkung	1
		V Medienanalyse und Medienproduktion	Medienanalyse; Medienproduktion	1
		S Geschichte der Medien	Geschichte der Medien	1
		P Innenwelt – Außenwelt	Medienforschung	3
DIPLOMA Hochschule Nordhessen	B.A.	S Medienpädagogik und ästhetische Bildung für Soziale Arbeit	Medienpädagogik	2
		S Medienpädagogik	Medienpädagogik	2
Ernst-Abbe-Hochschule Jena	B.A.	S Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik; Medienkompetenz; Medienarbeit	2
Evangelische Hochschule Berlin	B.A.	V Medienpädagogik	Medienpädagogik	1
		S Digitalisierung und Soziale Arbeit	Einsatz von neuen Technologien; Reflexion	2
Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie	B.A.	S Neue Vergesellschaftungsformen, Medien und Kultur	Neue Medien	2
		S Lebenswelt	Auswirkungen der Medien; Medienforschung	2
Evangelische Hochschule Ludwigsburg	B.A.	S Medienpädagogik und -bildung	Medienpädagogik, -arbeit; Umgang mit Medien	3-4
	B.A.	S Medienpädagogik und -bildung (Schwerpunkt Internationale soziale Arbeit)	Medienpädagogik, -arbeit; Umgang mit Medien	3-4
Evangelische Hochschule Nürnberg	B.A.	S Aktive Medienarbeit	Aktive Medienarbeit	2
		S Medienpädagogik in der Jugendarbeit	Medienpädagogik	2
Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	B.A.	S Medienethik	Medienethik	2
		P Projektarbeit mit digitalen Medien	Techniken der digitalen Präsentationsformen	2
		S Fundraising und Digitale Kommunikation für gemeinnützige Organisationen	Digitalisierung; Digitale Kommunikation	1-2
Evangelische Hochschule Tabor	B.A.	S Kunst, Kultur und Medien	Umgang mit neuen Medien; Medienpädagogik	2

FH Bielefeld	B.A.	V Einführung in die Medienwissenschaft	Medientheorie; Medienanalyse; Mediengeschichte	1
		S Medienkompetenzentwicklung	Medienkompetenz; Umgang mit sozialen Medien	2
		P Medienkompetenz als Querschnittsthema für Soziale Arbeit – Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Konzepts für Schule	Medienkompetenz	2-3
FH Clara	B.A.	S Medienkindheit und Kindermedien (Schwerpunkt Bewegungspädagogik)	Kindermedien	1
		S Medienkindheit und Kindermedien (Schwerpunkt Musikpädagogik)	Kindermedien	1
		S Medienkindheit und Kindermedien (Schwerpunkt Sprachförderung)	Kindermedien	1
		S Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik	1
		S Mediennutzung und Medienentwicklung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit	Mediennutzung; Medienwirkung; Mediengestaltung	1
FH der Diakonie (Bielefeld)	B.A.	S Grundlagen des sozialarbeiterischen Handelns	Medienkompetenz; Medienanwendung; Medienkonsum	1
		V Gruppenarbeit, Medien und Kommunikation in den Arbeitsfeldern	Mediennutzung; Medieneinsatz; Sachgerechter, kritischer Umgang mit Medien an Dritte; Medienpädagogik; Medienerziehung; Mediendidaktik; Mediengestaltung	1
		S Gruppenarbeit, Medien und Kommunikation in den Arbeitsfeldern	Mediennutzung; Medieneinsatz; Sachgerechter, kritischer Umgang mit Medien an Dritte; Medienpädagogik; Medienerziehung; Mediendidaktik; Mediengestaltung	2-3
		V Einführung ins Studium und methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit	Mediennutzung; Medienarbeit; Sachgerechter, kritischer Umgang mit Medien an Dritte; Medienpädagogik	1
FH Dortmund	B.A.	S Rezeptive Medienarbeit: Darstellung von Sozialer Arbeit im (aktuellen) Film	Medienarbeit	2
		S Explicit Content (Medienpädagogik / Filmanalyse)	Medienpädagogik	2
FH Erfurt	B.A.	S Einführung in einen ausgewählten Bereich ästhetisch-kultureller / medialer Praxis	Medienpädagogik	2

FH Kiel	B.A.	V Einführung in die Medienpraxis	Medienpraxis	1
		Ü Medienpädagogik	Medienpädagogik	1
FH Potsdam	B.A.	S Theorieansätze: Medienkulturwissenschaft	Medienkultur; mediatisiertes Miteinander	1
		S Medien und Lebenswelt	Medienwissenschaft; Auswirkungen medialer Technologien	1
Frankfurt University of Applied Sciences	B.A.	S Mediensoziologie und Medienbildung im Rahmen der Sozialen Arbeit	Mediensozialisation; Medienbildung	2
		S Recht der Mediennutzung und respektive Schutzrechte junger Menschen	Recht der Mediennutzung	1
Hochschule Bremen	B.A.	S Kultur- und Medienpädagogik	Medienpädagogik	2
Hochschule Coburg	B.A.	P Kultur, Ästhetik, Medien	Technische Medien	1-2
Hochschule Darmstadt	B.A.	V Kunst, Kultur und Medien in der Sozialen Arbeit	Mediale Handlungsmöglichkeiten; Medienanalyse; Medienkompetenz; Medienpädagogik	1
		P, S Kunst, Kultur und Medien in der Sozialen Arbeit	Mediale Handlungsmöglichkeiten; Medienanalyse; Medienkompetenz; Medienpädagogik	1-2
	B.A.	V Kunst, Kultur und Medien in der Sozialen Arbeit (Schwerpunkt Migration und Globalisierung)	Mediale Handlungsmöglichkeiten; Medienanalyse; Medienkompetenz; Medienpädagogik	1
	P, S Kunst, Kultur und Medien in der Sozialen Arbeit	Mediale Handlungsmöglichkeiten; Medienanalyse; Medienkompetenz; Medienpädagogik	1-2	
Hochschule Düsseldorf	B.A.	V Grundlagen Kultur, Ästhetik, Medien	Medientheorie	1
		S Schwerpunkt Digitale Medien, Massenmedien und computervermittelte Kommunikation	Gestaltung digitaler Medien; Pädagogische Anwendungsgebiete von digitalen Medien	2-3
Hochschule Emden / Leer	B.A.	S Sozialpädagogik inkl. Frühpädagogik	Medienpädagogik	2
Hochschule Esslingen	B.A.	S Medien	Umgang mit Medien; Medienkompetenz; Einsatz von Medien	2
Hochschule Fulda	B.A.	V Grundlagen kreativer Medien in der Sozialen Arbeit	Medienpädagogik; Technische Medien	1
Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg Schweinfurt	B.A.	V Mediale Kommunikation	Mediennutzung; Medienwirkung	1
	M.A.	S Mediennutzung, Medienrezeption, Medienwirkung	Medieneinsatz; Mediennutzung; Medienwirkung; Interaktion mit (digitalen) Medien	2
HAW Hamburg	B.A.	Ü Allgemeine Grundlagen kreativer und informativer Medien in der Sozialen Arbeit	Medienlandschaft; Theorieansätze der Medien	2-3
		Ü Produktion und Rezeption kreativer und informativer Medien in der Sozialen Arbeit	Medientheorie; Mediale Diskurse	2-3
Hochschule Hildesheim, Holzminden, Göttingen	M.A.	S Medien als Handlungsinstrumente	Medienpraktische Fähigkeiten; Medieneinsatz	2

Hochschule Koblenz	B.A.	S Medien und öffentliche Kommunikation	Medienanalyse	2
Hochschule Magdeburg-Stendal	B.A.	S Medien und Kultur	Medienpädagogik; Medieneinsatz	2
Hochschule Merseburg	B.A.	S Medienwelten von Kindern und Jugendlichen	Potenziale der Medienwelten	2
Hochschule Mittweida	B.A.	S Medienkompetenz	Grundkenntnisse im Umgang mit Medien	1-3
Hochschule München	B.A.	S Grundlagen der Medienbildung	Medienbildung	1
		S Medienpädagogik	Medienpädagogik	2
		S Medien und Macht	Macht der Medien; Medientheorie	2
		V Soziale Arbeit, Big Data, Facebook, Twitter und Co. – Soziale Arbeit und digitale Transformation	Bedeutung der Digitalisierung	1
		S Medientheorien	Medientheorien; Medienpädagogik	2
Hochschule Neubrandenburg	B.A.	S Konstruktion von Behinderung in Literatur, Film, Bildender Kunst	Analyse gesellschaftlicher Phänomene im Zusammenhang mit Medien	1
		S Medienpädagogik	Medienpädagogische Diskurse und Theorien; Methoden der aktiven Medienarbeit	2
		S Visualisierung von Inklusion	Inklusion in Medien; Darstellung von Behinderung, Migration, Benachteiligung in modernen Medien	2
	M.A.	P Forschungsprojekt: Digitalisierung in der beruflichen Weiterbildung	Nutzung von Online-Kursen; Chancen und Risiken	2
Hochschule Niederrhein	B.A.	V Medienpädagogische Grundlagen	Medientheorie; Medientypologien; Mediengeschichte; Medienforschung; Medienpädagogik	1
Hochschule Ravensburg-Weingarten	B.A.	S Medien und Soziale Arbeit	Aktive Medienarbeit	3
		V Medienpädagogik	Medienwirkung; Mediennutzung; Medienpolitik; Mediensozialisation; Medienbewertung; Medienerziehung	1
Hochschule Rosenheim	B.A.	S Medien und Kultur	Medien und Kultur	2
Katholische Hochschule Aachen	B.A.	P Soziale Arbeit im Kontext von Schulen	Medienkompetenz kann erlernt werden, wenn der entsprechende Schwerpunkt ausgewählt wird	4
	B.A.	P Soziale Arbeit im Kontext von Schulen (Soziale Arbeit für Frauen und Männer neben der Familientätigkeit)	Medienkompetenz kann erlernt werden, wenn der entsprechende Schwerpunkt ausgewählt wird	4
Katholische Hochschule Freiburg	B.A.	V Konzepte der Medienarbeit	Medienpädagogik; Medientheorie; Medienkompetenz	1
Katholische Hochschule für Sozialwesen (Berlin)	B.A.	V Grundlagen kreativer Medien der Sozialen Arbeit	Wahrnehmung durch Medien; Auseinandersetzung mit Medien; Medien reflektieren und einsetzen können	1

		S Medienpädagogische Konzepte	Mediennutzungsverhalten; Mediensozialisation; Medienbildung; Umgang mit Medien	3
Katholische Hochschule Köln	B.A.	S Medienpädagogik	Medienpädagogik	2
Katholische Hochschule Mainz	B.A.	V Kommunikation, Ästhetik und Medien	Medienkompetenz; Analyse von Medieninhalten	1
		S Zusatzqualifikation Medien	Medienkompetenz; Medienpädagogische Handlungsfelder	3
Katholische Hochschule Münster	B.A.	S Theorien und Konzepte der Medienpädagogik	Medienkompetenz; Medienbildung; Geschichte der Medienpädagogik	2
Katholische Stiftungsfachhochschule München	B.A.	S Kultur, Ästhetik, Medien	Medienpädagogik	1
	B.A.	S Kultur, Ästhetik, Medien (Standort Benediktbeuern)	Medienpädagogik	1
Medical School Berlin	B.A.	S Kreative Methoden und neue Medien	Neue Medien	2
Medical School Hamburg	B.A.	S Kreative Methoden und neue Medien	Neue Medien	2
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg	B.A.	Ü Einführung in die Medienpädagogik	Medienpädagogik; Jugendmedienschutz	3
		Ü Mediale Kommunikation	Medienkommunikation; Mediatisierung	1
		Ü Wearable – Technologie	Auswirkungen neuer Technologien; Medienkompetenz; Beziehung zw. Mensch und Technik	3
		Ü Handlungsorientierte Medienpädagogik	Medienpädagogik; Umgang mit Medien	2
		Ü Medienerziehung – Medienwirkung im Kindes- und Jugendalter	Medienwirkungsforschung; Umgang mit Medien; Medienkompetenz	2
		S Kulturelle und medienpädagogische Grundlagen	Medienpädagogik	2
Ostfalia Hochschule (Wolfenbüttel)	B.A.	S Grundlagen der Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit	Medienpädagogik	1
Technische Hochschule Köln	B.A.	V Kultur- und Medienpädagogik	Medienkommunikation; Medienkultur; Medienwirkung; Medienpädagogik	1
Technische Hochschule Nürnberg	B.A.	S Kreatives Gestalten mit digitalen Medien	Gestaltung mit digitalen Medien	2
		S Medienangebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	Medienangebot	2
		S Medien in der Sozialen Arbeit	Angebot von Medien	2
		S Medienberatung, Medienbildung	Medienberatung; Medienbildung	2
TU Dresden	B.A.	S Medienpädagogische Handlungsfelder	Medienpädagogik	2
		S Medienpädagogische Forschung	Medienpädagogik	1
		V Jugend und Medien	Mediennutzung von Jugendlichen; Funktionen von Medien	1

Theologische Hochschule Friedensau	B.A.	V Medienpädagogik	Medienpädagogik	1
Universität Siegen	B.A.	S Medien und Massenmedien	Erwerb von Medienkompetenz	2-3
Universität Vechta	B.A.	S Lehren und Lernen im Kontext (neuer) Medien	Lehren und Lernen im Kontext (neuer) Medien	2

vgl. Anhang A1.1/A.1.2, WiSe 2016/2017; eigene Erhebung

Tabelle 22: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Soziologie

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Freie Universität Berlin	M.A.	S Visuelle und Medienanthropologie	Medienbegriff; Auswirkung von Medientechnologien	2
		S, V Medienwirkung und Öffentlichkeit	Massenkommunikation; Medienwirkungsforschung; Mediennutzungsforschung	2
		S, V Geschichte und Strukturen des Mediensystems	Mediensystem; Medienkultur	2
		P, Ü Medienpraxis	Medienbetriebe	2
Friedrich-Schiller-Universität Jena	M.A.	S Media-Planung und Medienmarketing	Medienwirkung	2
		S Medienforschung	Medienforschung; Mediennutzung	2
Ludwig-Maximilians-Universität München	B.A. / M.A.	Ü Medienformen: Einführung in die Medientheorie	Medientheorie	2
RWTH Aachen	M.A.	S Digitalisierung und Datafizierung	Digitalisierung	2
Technische Universität Berlin	B.A.	V Einführung in die Medieninformatik	Medieninformatik	1
		P Projekt Medienerstellung	Digitale Medien	3
		S Soziologie der Kommunikation und der Medien	Mediensoziologie	2
	M.A.	S Soziologie der Kommunikation und der Medien	Mediensoziologie	2
TU Dresden	B.A.	V Grundlagen der Medienstruktur und -organisation	Medienrecht; Massenkommunikation	1
Universität Bamberg	B.A.	V Soziologie der medialen Kommunikation: Einführung in die Mediensoziologie	Mediensoziologie; Mediensysteme	1
	M.A.	S Gesellschaftstheorie: Ausgewählte Probleme: Soziologische Wochenschau. Ein Debattierseminar zu aktuellen Diskursen im Spiegel der Medien	Beurteilung öffentlicher Debatten und ihre Darstellung in den Medien	2
		S Soziologie der medialen Kommunikation: Bewertung und Überwachung im Internet: theoretische und empirische Näherung	Bedeutung von medialer Kommunikation und sozialem Handeln im Internet	2
Universität Bielefeld	B.A.	S Medienwandel	Medienwandel	2
		S Einführung in die Mediensoziologie	Mediensoziologie	2

	M.A.	S Zum Wandel der Publikumsbeobachtung durch Massenmedien – Auswertung von Expert_inneninterviews	Massenmedien	2
	M.A.	V Einführung in die Mediensoziologie	Mediensoziologie	1
	M.A.	S Theorien und Forschungsfelder der Mediensoziologie	Mediensoziologie	2
Universität Bremen	B.A.	S Sprache, Schrift, Buchdruck, Computer: Medien und Gesellschaft	Gesellschaftliche Bedeutung von Medien	2
Universität Hamburg	B.A.	S Informierende Medien und Migration	Rolle von Medien	2
Universität Münster	B.A.	S Sozialwissenschaften in den Massenmedien	Massenmedien; Verhältnis Medien und Gesellschaft	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

Tabelle 23: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz im Studienfach Sozialwissenschaft

Hochschule	Abschluss	Lehrveranstaltung	Inhalt	Stufe
Bergische Universität Wuppertal	B.A.	V Lernen mit neuen Medien	Didaktische Gestaltung computer- und netzbasierter Lernumgebungen	1
		S Lernen mit neuen Medien	Didaktische Gestaltung computer- und netzbasierter Lernumgebungen	2
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg	B.A.	S Medien im digitalen Umbruch	Wandel von Medien im Übergang zum 21. Jahrhundert; Neue vs. Alte Medien	2
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	B.A.	V Einführung in das deutsche Mediensystem in Deutschland	Deutsches Mediensystem	1
		V Einführung in die Kommunikations- und Medienwissenschaft	Medienwissenschaft	1
		S, V Kommunikations- und Medienwissenschaft	Medienkunde; Medienforschung; Mediensystem; Medienökonomie; Medienrecht; Medienpolitik	1
		S, V Kommunikations- und Medienwissenschaft	Mediensoziologie; Mediatisierung	1
HAW Hamburg	M.A.	S Allgemeine Familienpsychologie	Mediennutzung; Umgang mit Neuen Medien	1-2
Jacobs University Bremen	B.A.	V Mass Media in Digital Contexts	Massenmedien	1
Justus-Liebig Universität Gießen	B.A.	V Kommunikation und Medien	Medientheorie	1
Philipps Universität Marburg	B.A.	S Reflexion, Inszenierung und Konstruktion von Gesellschaft: Grundlagen soziologischer Medientheorien	Medientheorien; Medienbegriff; Mediendiskurs	2
TU Kaiserslautern	B.A. / M.A.	S Medienpädagogik	Medien im Unterricht; Neue Medien; Möglichkeiten und Grenzen traditioneller Medien; Medienkompetenz	3
Universität Augsburg	B.A.	S Einführung in die Medienethik	Medienethik; Medienphilosophie	1

		S Mediensystem	Medienfunktion; Mediengeschichte; Medienpolitik; Medienökonomie	1
		V Medienrealität	Wahrnehmung, Bedeutung von Medieninhalten	1
		S Aktuelle Phänomene der Medienwirkungsforschung	Auswirkungen öffentlicher Meinungen im Internet	2
		S Der Mythos vom rasenden Fortschritt: Medienwandel in globaler Perspektive	Medienwandel	2
		S An invisible workforce? - Digital labor, neue Kommunikatoren und die Gestalt(er) von Medienrealität im Wandel	Medienrealität	2
		Ü Zwischen Beschleunigung und Pause. Konzepte und Befunde zum Verhältnis Medien und Zeit	Mediennutzungsforschung; Medienkulturforschung; Mediatisierung; Medientechnologie	2
	M.A.	S Das Einprasseln der Welt: Zum emotionalen Umgang mit Nachrichten im Alltag	Kommunikationsforschung; Medien und ihre gesellschaftliche Bedeutung	2
Universität Bielefeld	B.A.	S Medienwandel	Medienwandel	2
		S Einführung in die Mediensoziologie	Mediensoziologie	2
		S Zum Wandel der Publikumsbeobachtung durch Massenmedien – Auswertung von Expert_inneninterviews	Massenmedien	2
Universität der Bundeswehr München	M.A.	S, V Medienethik	Medienethik; Mediengewalt	1
Universität Koblenz-Landau	B.A.	V Mediensystem in der BRD	Mediensystem in der BRD; Medienkonzentration	1
		S Medien und Gesellschaft: Theoretische Positionen und Perspektiven	Medientheorie; Medienentwicklung; Bedeutung von Medien	2
	M.A.	S Einführung in die Kommunikations- und Medienpsychologie	Medienpsychologie	1
Universität Magdeburg	B.A.	S, V Wissen, Öffentlichkeit und Medien	Massenmedien; Medienlehre; Medienkompetenz	2
Universität Oldenburg	B.A.	V Digitalisierung und Familie	Digitalisierung	1
		S Big Data, Industrie 4.0, Allesnetz – Qualitative Studien zur Digitalisierung der Gesellschaft	Digitalisierung	2-3
Universität Siegen	B.A.	S Medien und Kommunikation	Medienwandel; Medienorganisation; Bedeutung von Medien; Medienwirkungsforschung	2
		S Medien und Politik	Politikvermittlung in alten und neuen Medien	2
		V Grundlagen der Mediensoziologie	Nutzung von Medien; Medientechnische Entwicklung	1
		V Medienverfassungsrecht	Medienverfassungsrecht	1
		V Medientheorie	Medientheorie; Medienbegriff	1

	S, V Mediengeschichte	Mediengeschichte; Medien(-system); Rolle von Medien	2
B.A.	S Medien und Kommunikation (Sozialwissenschaften in Europa)	Medienwandel; Medienorganisation; Bedeutung von Medien; Medienwirkungsforschung	2

vgl. Anhang A1.1 / A.1.2, WiSe 2016 / 2017; eigene Erhebung

A3 Anzahl der Student_innen in den Studienfächern mit Bezug zu Medienkompetenz

Tabelle 24: Anzahl der Student_innen im Studienfach Berufspädagogik

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Hamburger Fern-Hochschule	B.A.	0	10.082
Hochschule Neubrandenburg	B.A.	48	2.100
Universität Stuttgart	B.A.	134	27.686

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016 / 2017; Sonderauswertung

Tabelle 25: Anzahl der Student_innen im Studienfach Bildung und Erziehung von Kindern

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
FH Erfurt	B.A.	31	4.248
FH Potsdam	B.A.	233	3.376
Hochschule Esslingen	B.A.	122	6.199
Hochschule München	B.A.	85	18.312
Hochschule RheinMain	B.A.	178	12.920
Katholische Stiftungsfachhochschule München	B.A.	110	2.400
Katholische Hochschule Köln	B.A.	76	2.033
Pädagogische Hochschule Freiburg	B.A.	228	4.838
Pädagogische Hochschule Heidelberg	B.A.	294	4.566
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	B.A.	496	5.710
	M.A.	48	5.710

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016 / 2017; Sonderauswertung

Tabelle 26: Anzahl der Student_innen im Studienfach Erziehungswissenschaft

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Goethe-Universität (Frankfurt a. M.)	B.A.	1.246	45.816
Helmut-Schmidt-Universität	B.A.	310	2.435
Humboldt-Universität zu Berlin	B.A.	273	34.252
Pädagogische Hochschule Freiburg	B.A.	749	4.786
Philipps Universität Marburg	B.A. M.A.	717 22	25.942 25.942
Ruhr-Universität Bochum	B.A.	292	42.463
TU Braunschweig	B.A.	298	20.029
TU Dortmund	B.A.	516	33.593
Universität Augsburg	B.A. M.A.	622 234	20.013 20.013
Universität Bielefeld	B.A. M.A.	650 360	24.428 24.428
Universität Bremen	M.A.	140	19.104
Universität Duisburg-Essen	B.A.	522	43.281
Universität Erfurt	B.A. M.A.	389 83	5.715 5.715
Universität Hamburg	B.A. M.A.	697 405	42.372 42.372
Universität Hildesheim	B.A.	1.209	7.866
Universität Koblenz-Landau	B.A.	1.005	16.483
Universität Münster	B.A.	739	44.016
Universität Oldenburg	M.A.	195	14.710
Universität Potsdam	M.A.	75	20.437
Universität Rostock	B.A.	0	13.867
Universität Vechta	B.A.	479	5.350
Universität zu Köln	B.A.	1.486	53.137

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 27: Anzahl der Student_innen im Studienfach Frühförderung

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
FH Südwestfalen	B.A.	186	14.017
Pädagogische Hochschule Weingarten	M.A.	35	3.516
Universität zu Köln	B.A.	191	53.137

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 28: Anzahl der Student_innen im Studienfach Gerontologie

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
TU Dortmund	M.A.	153	34.235
Universität Vechta	B.A.	386	5.350

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 29: Anzahl der Student_innen im Studienfach Gesundheits- und Sozialwesen

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Dresden International University GmbH	B.A.	213	2.189
Evangelische Hochschule Dresden	MBA	27	685
Evangelische Hochschule Nürnberg	B.A.	112	1.526
Hochschule Aalen	B.A.	312	5.872
Hochschule Coburg	B.Sc.	203	5.279
Hochschule Fulda	B.Sc.	696	8.495
Hochschule für Gesundheit (Bochum)	B.A.	51	1.142
Hochschule Neubrandenburg	B.Sc.	101	2.056
TU München	B.Sc.	625	39.587
Wilhelm Löhe Hochschule Fürth	M.A.	19	112

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 30: Anzahl der Student_innen im Studienfach Heilpädagogik

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	B.A.	422	2.331
Katholische Hochschule Münster	M.A.	57	1.188

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 31: Anzahl der Student_innen im Studienfach Kindheitspädagogik

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Alice Salomon Hochschule Berlin	B.A.	342	3.695
Evangelische Hochschule Berlin	B.A.	108	1.370
FH Erfurt	B.A.	105	4.238
Hochschule Düsseldorf	B.A.	285	10.235
Hochschule Koblenz	B.A.	283	9.176
Hochschule Rhein-Waal	B.A.	333	6.787

Hochschule Rosenheim	B.A.	23	5.870
Katholische Hochschule für Sozialwesen (Berlin)	B.A.	31	1.347
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	B.A.	443	2.712
Technische Hochschule Köln	B.A.	274	25.360

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 32: Anzahl der Student_innen im Studienfach Pädagogik

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Akkon Hochschule für Humanwissenschaften	B.A.	82	461
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg	B.A.	354	38.678
Karlsruher Institut für Technologie	B.A.	111	25.084
	M.A.	71	25.084
Ludwig-Maximilians-Universität München	B.A.	459	
	M.A.	138	50.995
Pädagogische Hochschule Karlsruhe	M.A.	102	3.742
TU Chemnitz	B.A.	402	10.893
	M.A.	101	10.893
Universität Bamberg	B.A.	713	12.530
Universität Erfurt	B.A.	389	5.715
	M.A.	83	5.715
Universität Oldenburg	B.A.	444	14.710
Universität zu Kiel	M.A.	259	25.838

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 33: Anzahl der Student_innen im Studienfach Pflege

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	B.A.	134	2.331
Hochschule Kempten	B.Sc.	17	6.045
Hochschule Neubrandenburg	B.Sc.	86	2.056
Katholische Stiftungsfachhochschule München	B.A.	384	2.409
Universität zu Köln	B.Sc.	0	53.137

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 34: Anzahl der Student_innen im Studienfach Psychologie

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
DIPLOMA Hochschule Nordhessen	B.Sc.	--	5.180
Eberhard Karls Universität Tübingen	B.Sc.	812	28.035
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	B.Sc.	262	10.414
Fachhochschule des Mittelstandes	B.Sc.	140	4.165
Friedrich-Schiller-Universität Jena	B.Sc.	404	17.523
Hamburger Fern-Hochschule	B.Sc.	0	10.082
Hochschule Fresenius	B.Sc.	475	1.717
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	M.Sc.	356	28.135
SRH Hochschule	B.Sc.	1.128	3.685
TU Braunschweig	B.Sc.	279	20.029
Universität Bamberg	B.Sc. M.Sc.	311 226	12.530 12.530
Universität Bielefeld	B.Sc.	490	24.428
Universität Hildesheim	B.Sc. M.Sc.	0 132	7.866 7.866
Universität Koblenz-Landau	B.Sc.	767	16.483
Universität Magdeburg	B.Sc.	250	14.192
Universität Mannheim	B.Sc.	399	11.800
Universität Münster	B.Sc.	507	44.016
Universität Ulm	B.Sc. M.Sc.	525 323	10.530 10.530
Universität zu Köln	B.Sc. M.Sc.	588 323	53.137 53.137
Universität zu Lübeck	B.Sc.	190	4.218

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 35: Anzahl der Student_innen im Studienfach Rehabilitationspädagogik

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Humboldt-Universität zu Berlin	B.A.	262	34.252
TU Dortmund	B.A.	551	34.235
Universität Oldenburg	M.A.	50	14.710

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 36: Anzahl der Student_innen im Studienfach Soziale Arbeit

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Alice Salomon Hochschule Berlin	B.A.	1.989	3.695
Brandenburgische TU Cottbus / Senftenberg	B.A.	335	7.782
CVJM-Hochschule Kassel	B.A.	116	395
DIPLOMA Hochschule Nordhessen	B.A.	681	5.180
Ernst-Abbe-Hochschule Jena	B.A.	521	4.487
Evangelische Hochschule Berlin	B.A.	756	1.370
Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie	B.A.	240	608
Evangelische Hochschule Ludwigsburg	B.A.	568	1.224
Evangelische Hochschule Nürnberg	B.A.	460	1.556
Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	B.A.	1.297	2.331
Evangelische Hochschule Tabor	B.A.	30	135
FH Clara (Schwerpunkt Bewegung)	B.A.	24	129
(Schwerpunkt Musik)	B.A.	50	129
(Schwerpunkt Sprache)	B.A.	55	129
FH der Diakonie (Bielefeld)	B.A.	171	817
FH Dortmund	B.A.	1.902	13.797
FH Erfurt	B.A.	373	4.238
FH Kiel	B.A.	1.127	7.719
FH Potsdam	B.A.	601	3.376
Frankfurt University of Applied Sciences	B.A.	2.521	14.047
Hochschule Bremen	B.A.	461	8.813
Hochschule Coburg	B.A.	931	5.279
Hochschule Darmstadt	B.A.	846	16.143
Hochschule Düsseldorf	B.A.	1.923	10.235
Hochschule Emden / Leer	B.A.	569	4.704
Hochschule Esslingen	B.A.	619	6.249
Hochschule Fulda	B.A.	340	8.495
Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg Schweinfurt	B.A. M.A.	1.182 42	8.962 8.962
HAW Hamburg	B.A.	1.361	16.935
Hochschule Hildesheim, Holzminden, Göttingen	M.A.	117	6.063
Hochschule Koblenz	B.A.	862	9.176
Hochschule Magdeburg-Stendal	B.A.	445	6.063
Hochschule Merseburg	B.A.	372	2.839
Hochschule Mittweida	B.A.	409	7.063

Hochschule München	B.A.	350	17.841
Hochschule Neubrandenburg	B.A. M.A.	388 0	2.056 2.056
Hochschule Niederrhein	B.A.	1.216	14.657
Hochschule Ravensburg-Weingarten	B.A.	392	3.605
Hochschule Rosenheim	B.A.	0	5.870
Katholische Hochschule Aachen	B.A.	937	1.086
Katholische Hochschule Freiburg	B.A.	491	1.867
Katholische Hochschule für Sozialwesen (Berlin)	B.A.	638	1.347
Katholische Hochschule Köln	B.A.	877	2.033
Katholische Hochschule Mainz	B.A.	510	1.297
Katholische Hochschule Münster	B.A.	659	1.188
Katholische Stiftungsfachhochschule München	B.A.	0	2.409
Medical School Berlin	B.A.	124	952
Medical School Hamburg	B.A.	235	3.021
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg	B.A.	33	10.809
Ostfalia Hochschule (Wolfenbüttel)	B.A.	829	5.869
Technische Hochschule Köln	B.A.	1.490	25.401
Technische Hochschule Nürnberg	B.A.	1.438	12.699
TU Dresden	B.A.	277	32.933
Theologische Hochschule Friedensau	B.A.	21	170
Universität Siegen	B.A.	894	19.785
Universität Vechta	B.A.	732	5.350

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 37: Anzahl der Student_innen im Studienfach Soziologie

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Freie Universität Berlin	M.A.	235	36.237
Friedrich-Schiller-Universität Jena	M.A.	134	17.523
Ludwig-Maximilians-Universität München	B.A. M.A.	558 199	50.995 50.995
RWTH Aachen	M.A.	63	44.546
Technische Universität Berlin	B.A. M.A.	281 120	34.078 34.078
TU Dresden	B.A.	184	32.933
Universität Bamberg	B.A. M.A.	436 144	12.530 12.530
Universität Bielefeld	B.A.	871	24.428

	M.A.	348	24.428
Universität Bremen	B.A.	514	19.104
Universität Hamburg	B.A.	468	42.372
Universität Münster	B.A.	162	44.016

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

Tabelle 38: Anzahl der Student_innen im Studienfach Sozialwissenschaft

Hochschule	Abschluss	Anzahl der Student_innen im Studienfach	Anzahl der Student_innen an der Hochschule
Bergische Universität Wuppertal	B.A.	216	21.916
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg	B.A.	337	38.678
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	B.A.	719	33.716
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	M.A.	104	16.935
Jacobs University Bremen	B.A.	19	1.209
Justus-Liebig Universität Gießen	B.A.	507	28.383
Philipps Universität Marburg	B.A.	500	25.942
TU Kaiserslautern	B.A. M.A.	470 681	14.418 14.418
Universität Augsburg	B.A. M.A.	638 156	20.013 20.013
Universität Bielefeld	B.A.	308	24.428
Universität der Bundeswehr München	M.A.	62	3.025
Universität Koblenz-Landau	B.A. M.A.	62 0	16.483 16.483
Universität Magdeburg	B.A.	481	14.192
Universität Oldenburg	B.A.	465	14.710
Universität Siegen	B.A.	559	19.785

Statistisches Bundesamt, WiSe 2016/2017; Sonderauswertung

A4 Leitfragebogen

Allgemeiner Teil

1. Was verstehen Sie unter „Medienkompetenz“?
2. Inwieweit wird Ihrer Meinung nach Medienkompetenz in einschlägigen sozialen und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen vermittelt?

-
3. Welche Erfahrungen haben Sie hinsichtlich der Lehre über die Vermittlung von Medienkompetenz gemacht?
 4. Welche Unterschiede können Sie bezüglich der Vermittlung von Medienkompetenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten benennen?
 5. Welche Unterschiede können Sie bezüglich der Vermittlung von Medienkompetenz zwischen Ost- und Westdeutschland bzw. zwischen den einzelnen Bundesländern und Regionen benennen?

Spezifischer Teil

1. Wie bewerten und interpretieren Sie die Daten / Auswertungen?
2. Inwieweit spiegeln die erhobenen Daten bzw. Auswertungen die Realität wider?
3. Inwieweit sind die Daten / Auswertungen verzerrt?
4. Welche Quellen / Studien können die Daten / Auswertungen belegen bzw. widerlegen?
5. Welche Daten fehlen für eine Abbildung / Analyse der Forschung über die Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen, in Studienfächern und in Lehrveranstaltungen?

A5 Transkription

A5.1 Fall A

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität

Fall A ist ein wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Lehrerfahrung an einer Universität in Nordrhein-Westfalen, der sich im Wesentlichen auf die Forschungsthemen „Medienkompetenz“ und „Digitale Ungleichheit“ konzentriert.

1 I: Was verstehen Sie unter Medienkompetenz?

2

3 E: Medienkompetenz ist ein ganz breiter Begriff, der, wenn man es in der All-
4 gemeinheit fassen will, die kritische, selbstbestimmte Nutzung von eigentlich allen
5 Kommunikationsangeboten ist. Wenn wir uns die Literatur angucken, geht es sehr
6 oft um diese Aspekte, Teilhabe an einer zunehmend miganierten Gesellschaft. Je
7 nachdem welchen Fokus wir einnehmen in der Literatur, sehen wir ganz oft, dass
8 es auf technische Kompetenzen reduziert wird. Also solche Aspekte, wie Menschen

9 müssen mit Computern umgehen können, Menschen müssen programmieren können,
10 Menschen müssen mit Smartphones konkret umgehen können etc. bis hin zu diesen
11 alten Konzepten *Wie gehe ich mit Word oder Excel um?*, die natürlich in keinster Wei-
12 se irrelevant sind, die auch in irgendeiner Form gebraucht werden, um tiefergehende
13 Aspekte von Medien zu verstehen. Also erst in der Nutzung verstehe ich vieles. Aber
14 es bleibt halt aus dem klassischen Medienkompetenzbegriff nicht erstehen. Es braucht
15 deutlich mehr. Da geht es darum, Medien sowohl zu verstehen, wie sie aufgebaut
16 sind, wo sie herkommen. Früher aus der klassischen Film- und Fernsehbildung heraus
17 z. B. zu verstehen, wie sind die Umstände von Medienproduktion? Wie kann ich auch
18 Bild manipulieren? Daher kommt der ursprüngliche Medienbegriff her, der in den
19 90er Jahren entwickelt wurde. Heute sind es digitale Infrastrukturen: *Was ist das*
20 *Internet? Was steckt dahinter? Welche Daten werden von mir gespeichert? Wie kann*
21 *ich das Internet sicherlich auch nutzen zu meinen eigenen Zwecken? Aber welche*
22 *Sachen bleiben mir auch unsichtbar, so lange ich mich damit nicht aktiv befasse?*
23 Das Pendant wäre der Begriff der Medienbildung. Medienkompetenz kommt aus der
24 klassischen Kompetenzdebatte, die Ende der 90er Jahre so hochgekocht, so relevant
25 war. Dass alles in irgend so welche Kompetenzmodelle gepresst wurde und genau
26 in dem Zeitrahmen ist auch die Medienkompetenz entwickelt worden von Baacke.
27 Heute sprechen wir deutlich mehr von Medienbildung. Also von etwas, was sich nicht
28 per se quantifizieren lässt, sondern eher von etwas, was auf einen Lebenszyklus / auf
29 die Biographie ausgerichtet ist. Etwas, was nicht an bestimmten Fähigkeiten messbar
30 ist. Der Hintergrund ist, dass wir davon ausgehen müssen, Digitalisierung, digitale
31 Medien ist gerade da. Aber wir wissen nicht, wie lange es noch da ist. Wir wissen
32 nicht wie lange das noch Relevanz hat. Wir wissen nicht wie lange irgendwelche
33 Fähigkeiten, die wir erwerben, ob bewusst oder unbewusst, wie lange die irgendwie
34 Relevanz haben und nutzbar sind. Es heißt, dieser Bildungsbegriff, der dann dahin-
35 terstecken würde, wäre wirklich auch etwas, das darauf aufbaut, sich immer wieder
36 diesen neuen Herausforderungen zu stellen. Offen zu sein für neue Herausforderungen.
37 Und immer zu gucken, wie verändert sich auch mein eigenes Leben, es auch zu re-
38 flectieren. Beide Begriffe schließen sich in keinster Weise aus, also Medienkompetenz
39 und Medienbildung. Im Fachdiskurs gab es da lange Zeit so einen gewissen Zwiespalt,
40 dass die einen gesagt haben: „Es geht nur Medienkompetenz!“, und die anderen: „Es
41 geht nur um Bildung!“ Und heute, reden wir eigentlich mehr davon, dass beides
42 notwendig ist. Und beides auch sehr dynamisch gesehen werden muss. K. H. sitzt
43 hier auf dem Flur, das ist auch so einer der klassischen Medienpädagogen, der würde
44 auch sagen, dass es Medienbildung und Medienkompetenz sind so zwei Seiten der
45 Medaille – das brauchst Du beides.

46
47 I: Das ist eine sehr ausführliche Definition Ihrerseits gewesen. Sie verstehen al-
48 so nicht nur die technische Variante, sondern auch die soziale Variante, was ja in

49 meiner Untersuchung jetzt auch primär das Ziel war. Die soziale Perspektive zu
50 untersuchen. In dem Sinne haben wir beide relativ die gleiche Definition, wo es
51 auch um Empowerment geht, Selbstbestimmtheit, Teilhabe, dass die Person, die
52 digital benachteiligt ist, dass sie auch integriert werden. Unter dieser Perspektive,
53 unter der sozialen Perspektive, inwieweit wird dann, Medienkompetenz in sozialen
54 und pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen oder Universitäten
55 vermittelt? Können Sie da vielleicht irgendwelche Erfahrungen zu sagen?

56
57 E: Das ist ganz durchwachsen. Im Moment, wir haben es jetzt erst festgestellt,
58 der Medienkompetenzbegriff ist nicht per se einheitlich. Das heißt, nicht alles was als
59 Medienkompetenz verkauft wird, ist es am Ende auch, zumindest aus meiner Sicht
60 aus nicht. Das heißt natürlich wird Medienkompetenz in unterschiedlichen Formen an
61 Fachhochschulen und Universitäten vermittelt, gefördert. Das passiert aber auch oft
62 auf ganz, ganz unterschiedlichen Ebenen. Das ist natürlich das eine, dass wir von der
63 Medienkompetenz der Studierenden oder der zukünftigen Pädagogen quasi sprechen
64 müssen. Die Frage eben: „Wie viel wissen und können die Studierenden selbst?“ Das
65 fängt an bei Propädeutik, wo dann Word-Kurse gemacht werden oder die Frage, „Wie
66 muss eine PowerPoint aussehen, dass sie gut ist?“ und solche Aspekte. Auch die Frage,
67 „Wie gehe ich mit unseren E-learning-Management-Systemen an der Uni um?“, hat
68 ja auch Aspekte von Medienkompetenz, die auch nicht irrelevant sind, in Teilen auch
69 projizierbar sind, auch für spätere Tätigkeiten. Aber auch nur begrenzt. Das heißt
70 die Frage, ist ja vor allem: „In welchen Formen wird medienpädagogische Kompetenz
71 vermittelt an Studierende im pädagogischen Kontext?“ Und das passiert auf jeden
72 Fall, aber deutlich weniger, weil es auch, und das ist keine Begründung, wieder die
73 These, weil medienpädagogische Kompetenz oft als Querschnittsthema verkauft wird
74 oder gesehen wird, auch zu Recht gesehen wird. Die Frage ist eigentlich, immer wenn
75 wir uns das Lehramt angucken z. B., ist das sehr lehramtspezifisch. Also: „Wie kann
76 ich mit digitalen Medien Geschichtsunterricht verbessern oder unterfüttern?“ oder
77 „Wie kann ich im Deutschunterricht digitale Medien einsetzen?“, „Wie kann ich mit
78 Tablets Mathematikunterricht geben?“ usw. All diese Fragen sind da deutlich rele-
79 vanter und nicht so per se medienpädagogisch / mediendidaktisch als eigenständiges
80 Thema. Das gibt es auch, da sind wir hier in K. relativ gut aufgestellt. Allein in
81 K. sechs oder sieben Professuren für Medienpädagogik an der Fachhochschule und
82 an der Universität zusammen. Das heißt dort werden einzelne Themen gesetzt, der
83 Kollege nebenan studiert z. B. hat den Studiengang „IM“, das ist so ein Studiengang
84 der ganz gezielt Fragen nach Medien und Pädagogik als Gesamtkontext stellt. Aber
85 das sind Leuchttürme, das sind Einzelfälle. Das heißt in den meisten Fällen wird das
86 deutlich weniger gemacht. Ich komme klassischerweise aus der sA / sP. Das heißt ich
87 habe grundständig an der Fachhochschule studiert. Ist schon 17 Jahre her. Damals
88 war das Thema noch deutlich irrelevanter als heute. Aber ich lehre ja dort auch

89 heute noch und ich weiß, dass das sehr kritisch gesehen wird. Digitale Technologien
90 häufig noch als Trend betrachtet werden. Es wird aber auch zunehmend gemerkt,
91 dass die Lehre, die Curricula und auch die Professionen da nicht mehr drum herum
92 kommen. Dann wird aber häufig weniger Medienkompetenz und medienpädagogische
93 Kompetenz als Gesamtthema diskutiert, vermittelt, gefördert, sondern wirklich nur
94 in Einzelbereichen. Das heißt, wenn wir uns über Lebenswelten von Jugendlichen
95 unterhalten, „Wie wachsen Jugendliche auf?“, Kinder und Jugendliche, dann werden
96 auch Medien immer eine Rolle spielen und immer mit einbezogen werden. Wenn es um
97 Methoden und Didaktik geht, dann wird Medien dort auch zunehmend eine Relevanz
98 zugesprochen. Aber solche Modelle, dass wir jetzt eine Vorlesung haben oder einzelne
99 Seminare zu Medienkompetenz haben, wird es eher selten geben. Es ist jetzt natürlich
100 die Frage, ob das gut oder schlecht ist. Habe ich auch keine großartige Meinung
101 zu. Dadurch fällt es aber in der Öffentlichkeit, in die Curricula deutlich weniger
102 auf. Wo ich ganz, ganz große Einschränkungen sehe, ist das Ausgangsthema, dass
103 Sie angesprochen haben. Nämlich die Medienkompetenz der Studierenden. Weil da
104 braucht es eigentlich explizite Seminare drüber. Das heißt, klar, wir können Didaktik
105 und Lebenswelten und Organisationen können wir immer irgendwie verpacken und
106 in größere Diskurse mit diskutieren. Aber wenn es darum geht, die Vorannahme wäre
107 ja, du kannst nichts vermitteln, wovon du selbst keine Ahnung hast, was du selbst
108 nicht kannst, das heißt, wo kriegen Studierende diese Medienkompetenz her? Wo
109 kriegen Studierende das Wissen, das Können, wie digitale Technologien funktionieren,
110 wie das Internet funktioniert, was Big Data ist, was Algorithmen sind etc.? Da
111 gibt es noch deutlich weniger Angebote und da müssen die Studierenden häufig auf
112 das zurückgreifen, das sie in der Schule gelernt haben. Was sie vielleicht auch am
113 Rande, aus den Medien, aus Berichterstattungen mitbekommen usw. Und das ist
114 wahrscheinlich zu kurz. Mittelfristig. Weil es wahrscheinlich auch nicht strukturiert
115 ist, in der Form. Dadurch entsteht natürlich ein Kreislauf in der Reproduktion. Das
116 was Pädagogen heute nicht können, können die Schüler von morgen wahrscheinlich
117 nicht. Um das mal ein wenig polemisch runter zu brechen.

118
119 I: Sie sagen also, dass es ein Defizit gibt, was die Vermittlung von Medienkom-
120 petenz angeht. So etwas wie Word, also die technische Variante, dort kann man es
121 nicht so sagen. Aber dieser Umgang mit technischen Hilfsmitteln, dass das relativ
122 gut gewährleistet wird. Und dass die Vermittlung von Medienkompetenz eigentlich
123 in den sozialen und pädagogischen Studienfächern erst einmal Mangelware ist bzw.
124 höchstens in den spezifischen Fächern. Können Sie denn aus Ihrer Erfahrung irgend-
125 welche Unterschiede zwischen der Fachhochschule und der Universität feststellen?
126 Weil man sagt ja so von der Theorie her, dass Fachhochschulen eher praxisorientiert
127 sind, dass sie vielleicht eher ins Feld gehen, eher Medienkompetenz mehr anwenden
128 als Studenten von Universitäten. Können Sie darüber etwas sagen? Irgendwelche

129 Erfahrungen vielleicht auch?

130
131 E: Es ist die Frage, wie wir Medienkompetenz effektiv vermitteln können. Dahinter
132 steckt ja die These, wie Sie gesagt haben, dass wir Medienkompetenz sehr schlecht
133 theoretisch vermitteln können. Wir können nicht Vorlesungen machen und am En-
134 de haben wir medienkompetente Studierende. In der klassischen Medienpädagogik
135 sprechen wir häufig von aktiver Medienarbeit. Das heißt wir nutzen die Medien
136 selbst, um in irgendeiner Form tiefer gehende Reflexion zu erzeugen. Wir machen
137 ein Video, oder wir machen einen Podcast oder was auch immer. Musik und diese
138 Konzepte kommen meistens so aus der Jugendarbeit, aus offenen Bildungssettings,
139 aus non-formalen Bildungsräumen und dass das wohl eine lange Zeit von formalen
140 Bildungskontexten, wie es Hochschulen sind, nicht gesehen oder nicht genutzt wurde,
141 weil einfach das Konzept von Hands-on gar nicht so präsent war. Das bricht aber
142 seit einigen Jahren sehr, sehr auf. Fachhochschulen waren da deutlich schneller. Weil
143 Sie sagten, deutlich praxisorientierter, d. h. mit Studierenden wurden Filmprojekte
144 gemacht. Eine Kamera in die Hand gegeben: „Guck mal was passiert und reflektiere
145 was passiert!“ Ich sehe aber auch, dass das bei Universitäten deutlich öfter aufbricht.
146 Also dass Seminare zu Podcast z. B. gemacht werden, Seminare zu Film und Video
147 und wo es eben darum geht über das eigene Handeln Medienkompetenz überhaupt
148 erst einmal zu fördern. Aber eben auch selbst einen Zugang zu bekommen. Wie kann
149 ich pädagogisch damit umgehen, darum geht es ja am Ende. Man muss überlegen:
150 „Okay, wie kann ich das, was ich gerade selber mache, am Ende mit Jugendlichen
151 gemeinsam machen?“, „Welche Themen sind da auch relevant, was muss ich da
152 beachten?“ Nicht nur technisch. „Wie funktioniert eine Kamera?“, sondern auch,
153 „Was muss ich vorher überlegen, damit der Film in irgendeiner Form gut wird?“ Also
154 subjektiv gut wird. Das ist immer noch das, was als Königsweg beschrieben wird. In
155 der Medienpädagogik. Dieses Hands-on machen. Wie gesagt, seit einigen Jahren bricht
156 das auf zwischen Fachhochschule und Universität. Also es wird in beiden Aspekten
157 gemacht und ich glaube es ist auch in beiden Formen sinnvoll. Das Problem, das wir
158 haben ist, dass mit der Digitalisierung dieses Hands-on, diese aktive Medienarbeit,
159 immer schwieriger wird. Weil es im Prinzip durch diese Intransparenz von digitalen
160 Daten, Algorithmen usw. „Was passiert im Hintergrund von Facebook?“ Das können
161 wir nur in einer sehr, sehr hohen Anstrengung, mit einem sehr hohen Vorwissen
162 greifbar machen. Und da habe ich gerade das Gefühl, dass da gerade sehr viele neue
163 Methoden entstehen, außerhalb von Hochschule. Damit wir das mit Jugendlichen
164 durchspielen können. Theaterpädagogik, Kunstpädagogik sind da gerade sehr weit
165 vorne, was ich sehr erstaunlich finde. Zum Teil deutlich kreativer als die klassischen
166 Medienpädagogen. Aber diese Konzepte gehen nur ganz, ganz schwierig in die Hoch-
167 schulen zurück. Zumindest ist es mir nicht bekannt, dass in Seminaren mal nicht
168 theoretisches Theaterpädagogik-Seminar ist, sondern wirklich auch mal Theaterpäd-

169 agogik macht, mit Studierenden. Das heißt, dieser aktuelle digitale Wandel, von dem
170 wir immer alle sprechen, diese Transformation von Gesellschaft, die stellt ganz, ganz
171 viele Herausforderungen, weil einfach zu wenig Konzepte vorhanden sind, um da dann
172 auch Medienkompetenz bei den Studierenden zu fördern. Das andere Problem ist
173 natürlich, dass Medienkompetenz ein ganz, ganz großer Teil von Erziehung ist. Und
174 da dann auch der Erziehungsbegriff mit drin steckt. Die Frage eben: „Was brauchen
175 Menschen für Fähigkeiten?“, „Wovor müssen Menschen vielleicht auch geschützt wer-
176 den?“ ist ein klassischer Erziehungsbereich / Erziehungsbegriff. Und die Hochschulen,
177 sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen, werden sich sehr davor wehren, zu
178 behaupten, sie hätten einen Erziehungsauftrag gegenüber Studierenden. Das heißt
179 da wird die These und auch die Verantwortung zurückgegeben an die Studierenden:
180 „Ihr müsst euch darum kümmern! Ihr müsst euch um Medienkompetenz kümmern!
181 Wir können euch nur mehr oder weniger pädagogisches Handwerkszeug geben und
182 vielleicht theoretisches Wissen!“ Aber da hab ich auch keine schlussendliche Antwort
183 drauf. Nur so eine Vermutung.

184
185 I: Also dass die praktische Anwendungsebene eigentlich zu kurz kommt dafür, dass
186 die Studierenden bzw. die Absolventen am Ende ja eigentlich praktisch arbeiten
187 sollen. Da auch mit digital benachteiligten Personen in Kontakt kommen und wie Sie
188 eben auch schon sagten, wenn sie das nicht können, wie sollen sie das dann Personen
189 die es nicht können, vermitteln? Das geht natürlich auch nicht. Dann die klassische
190 Frage, gibt es Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, oder zwischen den
191 Regionen, so etwas wie Sauerland, Rheinland, Ruhrgebiet oder anderen Gebieten
192 innerhalb Deutschlands oder sogar zwischen den einzelnen Bundesländern? Haben
193 Sie da irgendwelche Erfahrungen, Meinungen drüber?

194
195 E: Also, ja, Erfahrungen und Meinungen gleichermaßen. Es ist relativ schwierig
196 es abzuzeichnen, weil wir nicht wissen, woran wir es festmachen sollen, an welchen
197 Kriterien wir es festmachen wollen. Es gibt eindeutig ein Ost-West-Gefälle. Sowohl
198 bei Institutionen der Medienpädagogik als auch bei Fördertöpfen. Wir leben in einem
199 Föderalismus, das heißt Medienkompetenzförderung und überhaupt Bildungsförde-
200 rung ist Ländersache. Das heißt wir können da schon abzeichnen, NRW ist da relativ
201 stark. NRW hat viele Institutionen in der Medienpädagogik, haben viele Projekte die
202 medienpädagogisch arbeiten. In neuen Bundesländern ist das per se etwas dünner,
203 einfach weil nicht die Relevanz nicht gesehen wird, sondern weil meistens die Töpfe
204 kleiner sind. Schulen von einigen Bundesländern einfach höher sind etc. Und dann
205 einfach solche Bildungskonzepte, sowohl Medienbildung als auch kulturelle Bildung
206 z. B. meistens das was als erstes gekürzt wird. Das heißt da sehen wir schon ein
207 starkes Gefälle. Aber wirklich rein dem Föderalismus geschuldet. Ich kann keine
208 Aussagen darüber machen, ob sich die Hochschulen dort unterscheiden. Also ob jetzt

209 in Hochschulen in B. weniger Medienpädagogik thematisiert wird, Medienkompetenz
210 gefördert wird als in Hochschulen in K. Wenn wir das jetzt an so einem Kriterium
211 wie Professuren festmachen würden, das ist ein sehr wackeliges Kriterium, aber
212 dann, wie gesagt, wäre K. ein Paradebeispiel. So viele Professuren gibt es eher selten.
213 Gleichzeitig ist M. z. B., die Universität M., ist eine der ganz, ganz großen und alten
214 Institutionen für Medienbildung und Medienkompetenz. Das heißt da wäre jetzt ein
215 Ost-West-Vergleich schwierig. Aber ich glaube, wenn man das rein vom praktischen
216 Handeln her festmachen, dann ist das sehr deutlich sichtbar, dass das ein Gefälle ist.

217
218 I: Dann würde ich auch schon gerne zum spezifischen Teil über schwenken. Und zwar
219 zu dem Beiblatt, wo Sie sich die Daten ja schon ein wenig angeschaut haben. Erst
220 einmal allgemein, wie würden Sie die Auswertungen bewerten, interpretieren?

221
222 E: Sie haben mich nicht überrascht. Ich glaube, das ist so einer der wichtigen Punkte.
223 Wir hatten vor der Aufnahme schon kurz gesagt, dass diese ganzen schriftlichen
224 Artefakte an Hochschulen relativ schwierig zu interpretieren sind. Weil eben so viel
225 in Querschnittthemen gedacht wird und deswegen auch an einigen Stellen vielleicht
226 Medien und Medienkompetenz auch mitgedacht wird. Das wäre vielleicht der Idealfall.
227 Das können wir aus den Daten natürlich in keinster Weise herauslesen. Ich finde
228 es schon erstaunlich, dass doch 38% der Bachelorstudiengänge Medienkompetenz
229 thematisieren. Was deutlich mehr ist als ich erwartet habe. Ist natürlich immer
230 noch in Relation zu sehen. Wenn das im Verhältnis zu allen Lehrveranstaltungen
231 steht, in irgendeiner Form ist das viel für mich. Da hat das Relevanz. Sagt mir
232 auch, dass wir in Interpretation, in gewisser Breite thematisiert wird. Also nicht
233 nur eben bei Lebenswelten von Jugendlichen stehen bleiben, sondern eben auch
234 gesellschaftliche Rahmenbedingungen usw. mitaufnehmen. Bedeutung für Bildung,
235 Bedeutung für Lehre, lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Erwachsenenbildung etc.
236 Das ist alles, was so mit rein spielen könnte. Und das stimmt mich erst einmal sehr
237 positiv. Natürlich könnte es in irgendeiner Form mehr sein, wobei natürlich immer
238 zu bedenken ist, dass es andere Themen gibt, die genauso relevant sind. Die zwar
239 zunehmend verknüpft sind mit Medien, also in meinem Bachelorstudium hab ich
240 mich sehr viel mit Sexualpädagogik befasst, z. B. da weiß ich, heute würde ich das
241 Thema auch nicht mehr ohne digitale Medien besprechen können. Weil eben sowohl
242 die Kommunikation als auch Zugang zu Pornographie etc. Relevanz für das Thema
243 hat. Wir können es nicht mehr ausblenden, digitale Medien. Trotzdem gibt es halt
244 noch viele Themen, die halt noch einzeln gelehrt werden und gelehrt werden müssen,
245 wahrscheinlich. Pädagogische Grundlagen, psychologische Grundlagen usw. dann
246 müssen erstmal Medien nicht per se rein. Zumindest nicht außerhalb von irgendwel-
247 chen E-Learning-Konzepten usw. Deswegen die Frage auch zu beantworten, ich bin
248 erstaunt und ich finde es positiv, dass es doch so viel ist. Deutlich eingeschränkter

249 ist es ja bei den Masterstudiengängen. Natürlich im Verhältnis jetzt wahrscheinlich
250 bei einem Fünftel. Könnte die These dahinterstecken, in Bachelorstudiengängen ist
251 das schon abgehakt, so ein bisschen. Aber wenn ich mir die Masterstudiengänge so
252 ansehe, in ihrer Vielfalt in der Pädagogik, kommt das da doch zu kurz an vielen
253 Stellen. Also zumindest diese tiefergehende Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher
254 Bedeutung von digitalen Medien. Glaube ich, könnte ich der Form oder in der wenigen
255 Beachtung, glaube ich, nicht umfassend besprochen werden. Aber das ist natürlich
256 eine reine Interpretation auf Zahlenbasis.

257
258 I: Die Frage, die mir dann dadurch gekommen ist die, als ich mir dann wirklich die
259 einzelnen Lehrveranstaltungen angeguckt habe, was wird denn überhaupt gelehrt?
260 Sind das wirklich erst einmal nur die reinen Grundlagen, die in Vorlesungen vermit-
261 telt werden: „Was ist Medienpädagogik?“, „Was ist Mediengeschichte?“, „Was gibt
262 es für Studien über Medien?“ usw. Und um dann zu diesem klassischen Verständ-
263 nis zu der sozialen Perspektive von Medienkompetenz zu kommen, weswegen die
264 Lehrveranstaltungen untersucht wurden und da ist dann doch schon erschreckend,
265 wie wenig eigentlich so eine soziale Perspektive überhaupt thematisiert wird oder
266 überhaupt gelehrt und vermittelt wird. Und da ist meiner Meinung nach schon ein
267 Mangel oder Defizit festzustellen. Sehen Sie das auch in der Realität so oder sind
268 da die Daten eher verfälscht, dass sie das falsch wiedergeben? Vielleicht auch durch
269 die Vorlesungsverzeichnisse, wie Sie schon sagten, dass sie stellenweise nicht das
270 wiedergeben, was sie vielleicht wiedergeben sollten. Dass sie da vielleicht auch so ein
271 bisschen realitätsfern sind? Könnte das bei den Daten auch so sein? Dass da auch
272 die Realität nicht wirklich dem entspricht, was die Daten jetzt gerade sagen?

273
274 E: Ich komme mal zur Ausgangsfrage zurück, wie Medienkompetenz verstanden
275 wird an vielen Stellen. Ich gehe davon aus, dass Medien und Medienkompetenz einen
276 großen Raum in Modulhandbüchern einnehmen, aber, wie gesagt, wenn nachher
277 Medienkompetenz verstanden wird als Propädeutik und als instrumentelle Fähig-
278 keiten mit Word, Excel und PowerPoint, dann ist klar, ist das eine Dimension von
279 Medienkompetenz, die sicherlich auch so genannt werden kann in irgendeiner Form,
280 aber dann, wie schon gesagt, fallen viele relevante Sachen weg. Die fallen hinten
281 runter und trotzdem haben wir dieses Label *Medienkompetenz* im Handbuch drin
282 stehen. In den Zahlen fällt das auch offensichtlich auf. Natürlich eine dramatische
283 Interpretation, wenn das so ist. Dann müssen wir das erst einmal zur Kenntnis
284 nehmen. Aber wenn natürlich ein Großteil dieser 183 Bachelorstudiengänge, wenn da
285 Medienkompetenz nur in Form von Propädeutik gelehrt wird, dann ist das natürlich
286 dramatisch. Problematisch auch an vielen Stellen. Das was ich so an Modulhandbü-
287 chern kenne, und ich habe auch gerade eine Forschung auf dem Schreibtisch liegen,
288 die sich mit einem ähnlichen Thema befasst, würde ich sagen: „Ja, die Gefahr ist auch

289 relativ groß, dass das so ist!“ Natürlich auch mit vielen Ausnahmen, aber dass man da
290 ein bisschen qualitativ in die Daten rein guckt, wie sind diese Begriffe kontextualisiert.

291
292 I: Vielleicht auch so ein bisschen das Verständnis der jeweiligen Universitäten oder
293 Hochschulen, wie sie überhaupt Medienkompetenz definieren. Wenn bei der Hochschu-
294 le die Definition wirklich rein bei dieser technischen Variante bleibt, mit „Studierende
295 können mit Word umgehen, können mit diesen Campus Office oder dem System
296 an der Hochschule umgehen“, wenn das die Definition ist, wird es an den meisten
297 zu 100% erfüllt, weil es dort entsprechende Programme gibt. Wenn die Definition
298 aber so ist, auf das Soziale herunter gebrochen, dann wird es natürlich, so wie Sie
299 eben gesagt haben, problematisch. Das ist jetzt natürlich auch, wie wird es von der
300 jeweiligen Hochschule definiert? Können Sie da vielleicht etwas zu sagen? Ist das von
301 Hochschule zu Hochschule wohl anders? Oder gibt es da eine allgemeine Definition,
302 wie das die Curricula wohl sehen sollten? Ist da vielleicht auch irgendetwas vom
303 Land oder Bund festgelegt?

304
305 E: Es gibt natürlich Vorgaben, es gibt von der Hochschulrektorenkonferenz und
306 von der Kultusministerkonferenz gibt es ja Papiere, auf die sich Hochschulen beziehen
307 können. Die sind aber in den wenigsten Fällen verbindlich. Das heißt die Definition,
308 das heißt Freiheit der Forschung, Freiheit der Lehre, die obliegt natürlich trotzdem
309 der Hochschule selbst am Ende. Und welchen Schwerpunkt sie auch setzt, liegt dann
310 an Modulbeauftragten, an Dekan usw. Da würde ich behaupten, ist schon allein
311 an einer einzigen Hochschule unterschiedliche Definitionen geben wird. Vielleicht
312 sogar teilweise in einzelnen Fachbereichen, dass es da unterschiedliche Definitio-
313 nen geben wird. Hier sind wir gerade an einem Fachbereich, der ganze Flur, also
314 der rechte Flur ist sehr schullastig, der linke Flur ist medienlastiger. Mediendidak-
315 tik, Medienpädagogik, Medienforschung, da haben Sie allein hier in den 18 Büros
316 wahrscheinlich unterschiedliche Definitionen vorliegen. Und gerade in pädagogischen
317 Bereichen, wird auch noch sehr stark differenziert zwischen Didaktik und Pädagogik.
318 Das heißt in Lehramtsstudiengängen wäre es, dass Didaktik auch stärker gemacht
319 wird, also eher die Frage: „Wie kann ich mit digitalen Medien meine Bildungsinhalte
320 vermitteln?“ Und in pädagogischen Kontexten, die Sie ja eher fokussieren, ist die
321 Frage wahrscheinlich eher: „Wie kann ich über digitalen Medien oder über Medien
322 allgemein, in irgendeiner Form Bildung fördern?“ Das heißt da wird es eine Einheit-
323 lichkeit fast nicht vorstellbar in der Form. Dass in der beruflichen Bildung, also in
324 der Erwachsenenbildung, -pädagogik, in der Berufspädagogik, wird das ein bisschen
325 versucht. Aber auch dort, aufgrund der Breite der Felder, weil berufliche Bildung
326 ist ja sehr ausdifferenziert mit bestimmten Themen, Zielgruppen, Arbeitsbereichen,
327 sogenannten Domänen. Auch da ist es ziemlich schwer auf einen Begriff zu kommen.
328 Da ist dann halt auch eher die Frage: „Was hat die Ausbildung zum Schweißer mit

329 digitalen Medien zu tun?“ Da ist dann halt die Frage der Relevanz. Dann wird dann
330 erst über Medienkompetenz und Medienbildung gar nicht verhandelt, gar nicht in
331 der Form.

332
333 I: Dann zu den Verzerrungen, wo wir ja eben auch schon waren. Ob die Ergeb-
334 nisse die Realität sind. Verzerrungen wurden ja eigentlich auch schon angesprochen
335 durch die Modulhandbücher, oder Vorlesungsverzeichnisse. Können Sie noch weitere
336 Verzerrungen feststellen oder wie diese entstanden sein können? Wenn ja, wie könnten
337 diese vielleicht entstanden sein? Und wie könnte man sie eventuell noch irgendwie
338 beheben oder die Erhebung anders gestalten?

339
340 E: Das ist das leidige Thema zwischen qualitativer und quantitativer Forschung
341 wahrscheinlich. Ich glaube, Sie kommen an die Grenzen von dem, was quantitative
342 Forschung kann. Ich glaube, dass was Sie abbilden, ist gut und sinnvoll und die
343 Verzerrungen haben wir, glaube ich, alle aufgezählt und um die kommen Sie, glaube
344 ich, auch nur noch schwer drum herum. Sie machen komplette Syntaxanalysen ohne
345 Ende, aber auch das wird Sie nicht zu den Ergebnissen führen, die Sie am Ende
346 wollen. Das heißt in einem kleinen Projekt, das ich gerade bearbeite, wurde ich ge-
347 beten, mal insgesamt zu gucken, wie ist es in der sozialen Arbeit mit Digitalisierung
348 aufgestellt in Modulhandbüchern. Das heißt ich habe ein ähnliches Vorgehen, mache
349 aber noch einen zweiten Schritt und gehe halt mit einer qualitativen Inhaltsanaly-
350 se quasi rein in die Daten. Gucke quasi, wie sind diese Begriffe die wir jetzt hier
351 gezählt haben, rausgetragen, wie sind sie halt kontextualisiert? Stehen sie halt im
352 Kontext von Propädeutik oder stehen die im Kontext von Didaktik oder von Päd-
353 agogik, von Jugend, von Erwachsenenbildung etc.? Und dann halt, in der Hoffnung
354 zumindest, da halt die Fragen zu beantworten, wie sie sich stellen aus den Daten.
355 Also es wäre jetzt quasi ein klassisches Vorgehen von Triangulation. Aus den quanti-
356 tativen Daten entwickeln sich neue Fragen, die qualitativ beantwortet werden können.

357
358 I: Wie Sie schon sagten, es ist relativ schwierig, dass man da inhaltsanalytisch
359 eigentlich noch reingehen müsste, wie die Hochschule, die Lehrenden, die die Veran-
360 staltungen anbieten vielleicht, wie sie das überhaupt sehen, wie gelehrt wird. Wo wir
361 vielleicht auch wieder an die Grenzen stoßen, wenn wir keine Inhaltsbeschreibung
362 haben oder eine Kontaktperson, aus welchen Gründen auch immer, nicht ran kommen,
363 wenn Interviews vielleicht auch einfach nicht möglich sind. Dass da die Grenzen in
364 irgendeiner Weise auch erreicht sind und es da nicht weitergehen kann. Das sind
365 auch die Schwierigkeiten, die ich so festgestellt habe und während der Forschung
366 auch oft an meine persönlichen Grenzen dahingehend gekommen bin. Haben Sie
367 denn persönlich Studien oder Quellen, die dies belegen? Weil ich habe dann auch
368 noch einmal geschaut und es ist eigentlich ein sehr, sehr. Das Thema an sich ist

369 ja jetzt nicht unbedingt neu, aber dass jemand das erforscht hat, oder da mal eine
370 Studie drüber gemacht hat, ist dann doch wieder relativ neu. Also ich habe da mehr
371 oder weniger eine Forschungslücke entdeckt. Und nur gefunden, dass da wohl ein
372 Mangel ist, aber jetzt irgendwelche Zahlen, die das widerspiegeln nicht. Haben Sie
373 da irgendwie eine Idee oder jemanden der da schon mal aktiv drüber geforscht hat
374 oder vielleicht auch drüber forscht?

375
376 E: Forschungen und so gerade Curriculaanalysen fallen mir wenig ein. Mir fal-
377 len natürlich genug Personen ein, die sich damit befasst haben, auch über „Wie
378 ist Medienkompetenz im Lehramt verankert?“ usw. Sei das F.M., H. von der Uni
379 P. z. B., die da sehr relevant sind z. B. auch diese Initiative *Keine Bildung ohne*
380 *Medien*, kommt ja auch aus einem sehr professionalen Bereich. Hb. mit H. S., die
381 sich damit befassen, ich weiß gerade nicht, ob großartig mit Bezug auf Studiengänge,
382 sondern eher fokussiert auf einzelne Fachbereiche, wie Lehramt, Pädagogik etc. Aber
383 ich glaube, dass was Sie suchen, fällt mir in der Form auch nicht per se ein. Es
384 gibt grade auch noch aktuell online zu finden, das *Curriculum Medienpädagogik* von
385 der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Sektion Medienpädagogik.
386 Was natürlich dieses Thema zumindest aufgreift. Was natürlich sagt: „Okay, das ist
387 weiterhin ein herausforderndes Feld. Das ist kein Leerstand per se, sondern es gibt
388 Nachbesserungsbedarf!“ Und die jetzt zumindest versuchen, ein bisschen einheitlich
389 festzulegen, was braucht es eben für Lerninhalte für Studiengänge damit wir vor
390 allem von pädagogischer oder medienpädagogischer Kompetenz überhaupt sprechen
391 können? Damit es eben nicht auf dieser instrumentellen Ebene bleibt. Solche Aspekte
392 sind dann aber auch eher Positionspapiere, die dann eher Aufforderungscharakter
393 haben. Es gab vor einiger Zeit ein etwas größer angelegtes Forschungsprojekt von
394 der Uni Bremen und der Uni Paderborn, die sich, meines Erachtens, auch päd-
395 agogische Studiengänge angeguckt haben unter diesen Begriff *medienpädagogische*
396 *Kompetenz*. Da müsste auch der H., dass ist die erste Person, die man da suchen
397 könnte. Die Ergebnisse kenne ich aber nicht, die habe ich gerade nicht auf dem Schirm.

398
399 I: Das wäre ja als Vergleich nochmal ganz interessant. Ich hatte nämlich auch
400 geschaut, ob es vergleichbares gibt, ob ähnliche Ergebnisse raus kommen, weil das ja
401 jetzt auch recht aktuelle Daten sind, vom Wintersemester 2016 / 2017. Da ist es ja
402 auch so ein bisschen aufgeschwappt mit Medienkompetenz und ob sich da vielleicht
403 schon was getan hat. Und ob man vielleicht schon sagen kann, da entwickelt sich
404 ein Trend, dass Medienkompetenz immer mehr vermittelt wird. Oder ist es immer
405 noch relativ schwach? Da hat man jetzt natürlich interpretativ nicht ganz so viele
406 Möglichkeiten, wenn man schlecht vergleichen kann. Man kann zwar sagen, es ist
407 wenig. Aber wenn sich das jetzt z.B. schon um 50% gesteigert hätte, dann kann
408 man sagen: „Okay, es ist vielleicht doch schon wieder in dem Sinne verhältnismäßig

409 mehr!“ Man hätte halt eine Forschungslücke aufgedeckt, je nachdem wie man es
410 dann betrachtet. Wenn man sich dann die ganze Forschung so anguckt, quantitativ,
411 qualitativ haben Sie ja schon gesagt, kann man überlegen, inhaltsanalytisch noch
412 in ein paar Fächern reinzuschauen. Würde Ihnen sonst noch etwas einfallen, um
413 die Forschung zu komplementieren? Vielleicht auch um sie zu erweitern? Ich hatte
414 vielleicht auch noch nachgedacht, Medienkompetenz, wenn man überlegt, wo sind
415 denn Personen, die digital benachteiligt sind, es können Senioren sein, es können
416 Personen mit Migrationshintergrund sein, es können Personen mit einer Behinderung
417 sein, da arbeiten natürlich nicht nur Personen, die einen Hochschulabschluss haben,
418 sondern auch die, die eine klassische Ausbildung gemacht haben, und dass man
419 vielleicht einen Vergleich noch anstellt mit Weiterbildungsangeboten oder Ausbil-
420 dungsangeboten. Hätten Sie sonst noch irgendwelche Ideen, was zu erweitern oder
421 vielleicht auch einen erweiterten Blick auf diese Thematik zu bekommen?

422
423 E: Wenn wir über Medienbildung und über Medienpädagogik sprechen, dann ist das
424 der Aspekt der Haltung, dass was ganz, ganz prägnant ist. Vor allem erst einmal die
425 Haltung zu haben, dass das Thema relevant ist und dass das Thema vorangebracht
426 werden muss in irgendeiner Form. Darüber auch eine Motivation zu entwickeln, sich
427 selbst damit zu befassen und Konzepte von lebenslangem Lernen beziehen sich ja
428 auch außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen. Ich befasse mich damit, Sie
429 sagten es ja schon, dass das auch Personen mit einer klassischen Berufsausbildung in
430 der Pädagogik, kann es natürlich genauso treffen. Die Ressourcen der Weiterbildung
431 sind dort meistens sehr, sehr begrenzt. Das heißt es gibt eine Notwendigkeit, in
432 irgendeiner Form selbstständig zu machen. Dieser Aspekt von Haltung trifft auch
433 klassische Pädagogen und Lehrämter. Das sind natürlich Konzepte, die sehr schwer zu
434 erfassen sind. Und mit Forschungsmethoden werden wir über Gruppendiskussionen
435 oder Interviews häufig gar nicht drum herum kommen. Aber ich würde die These
436 aufstellen, dass sich über dieses Konzept von Haltung und auch von Habitus in
437 irgendeiner Form relativ viel raus lesen lässt. Weil dann würden wir nämlich dieses
438 Problem umgehen, dass eben Medienkompetenz zwar nicht explizit irgendwo benannt
439 wird in unseren Positionspapieren, in unseren Curricula, in unseren Modulhandbü-
440 chern, aber trotzdem vermittelt wird. Weil es quasi in den Köpfen drin ist, eine
441 klare Haltung dazu da ist. Und, ich glaube, da fehlt noch sehr viel Forschung zu,
442 weil sie halt auch sehr aufwändig ist. Das mache ich in anderen Bereichen, schreibe
443 gerade meine Doktorarbeit darüber, und deshalb weiß ich, dass halt immer nur
444 darüber sehr, sehr kleinen Ausschnitt davon zeigen kann. Sehr feldspezifisch ist.
445 Da fangen wir wieder an. Jeder hat eine andere Vorstellung von Medienkompetenz.
446 Genauso wie jeder eine andere Vorstellung und Haltung zu Medien hat. Die wird
447 sich sehr stark unterscheiden zwischen Domänen, zwischen Lehrberufen, Lehrfeldern,
448 zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Also was ist meine Zielgruppe auch. Und

449 ich glaube, da gibt es noch ganz, ganz viele Lücken. Da auch ein Bild zu schaffen. Da
450 vielleicht auch zu sagen: „Okay, in der beruflichen Bildung müssen wir da irgendwie
451 nachsteuern!“ Müssen da halt auch noch mehr argumentieren, warum das Relevanz
452 hat. Wenn es bei der non-formalen Jugendbildung z. B. schon relativ etabliert ist,
453 im Kontrast dazu. Das sind alles so romantische Vorstellungen von dem was da sein
454 müsste, sein könnte.

455
456 I: Also, um zu einer abschließenden Bewertung zu kommen, dieser klassische digital
457 Gap. Die Daten belegen ja jetzt eigentlich nicht, dass durch Hochschulabsolventen
458 die Lücke irgendwie geschlossen werden kann. Dass sie das also nicht vermitteln
459 können an digital benachteiligte Personen. Würden Sie diese These auch bestätigen,
460 aktuell, wenn Sie da jetzt drüber nachdenken über das Lehrangebot hier an der
461 Universität in K., oder generell über das Lehrangebot an den deutschen Universitäten
462 und Hochschulen, oder würden Sie dieser These sogar eher widersprechen oder nicht
463 ganz so bestätigen, nur in Teilen?

464
465 E: Ich würde sie schon differenziert sehen. Also es ist nicht per se schlecht oder per
466 se gut. Natürlich kann immer mehr gemacht werden. Ganz am Ende liegt es aber
467 auch sehr viel an den Studierenden selbst. Wie motiviert sie sind, sich mit solchen
468 Themen zu befassen. Und ich glaube dafür gibt es, zumindest so wie ich es kenne,
469 auch so wie ich lehre, gäbe es viele Räume sich damit auch zu befassen. Selbst mit
470 Mediendidaktik, wie sich mit Medienpädagogik zu beschäftigen und zu gucken, wie
471 kann ich das auch in meiner Pädagogik implementieren. Auf der anderen Seite, immer,
472 wenn ich bei Fachgruppen / Fachleuten an Schulen, an öffentlichen Einrichtungen,
473 Vorträge halte warne ich eigentlich immer davor auf den Nachwuchs zu warten. Also
474 zu hoffen, dass eben die Studierenden diese Fähigkeiten eben mitbringen, die wir alle
475 irgendwie proklamieren. Sondern, dass da eben auch die älteren Generationen, dass
476 was früher „digital immigrants“ bezeichnet wurde, ein mit Vorsicht zu genießender
477 Begriff, dass sie trotzdem ran müssen an die Themen und eben nicht warten können.
478 Die Schulen sind damit ziemlich auf die Nase gefallen, weil sie vor zehn Jahren genau
479 das gleiche gedacht haben. Darauf gewartet haben und heute eben im europäischen
480 Vergleich zurückhängen. Das ist eben in anderen Bereichen genauso. Insofern ist es
481 zweischneidig. Klar, es braucht Möglichkeiten und es braucht Räume an Hochschulen.
482 Es braucht aber auch einfach die Motivation und es braucht auch in irgendeiner
483 Form, notfalls auch, oder vielleicht sogar im Idealfall müssen sich die Studierenden
484 selbst artikulieren: „Wir wollen Räume haben für so etwas!“ Sonst liegen mir auch
485 im Bachelorstudium aktiv mit Digitalisierung befassen, indem wir halt, auch wenn
486 wir Pädagogen sind, programmieren lernen wollen, oder zumindest mal einen Ein-
487 blick haben wollen ins Programmieren oder wir wollen halt Filme machen, um halt
488 zu lernen wie es funktioniert und um uns damit zu befassen. An der Technischen

489 Hochschule K. wurde gerade ein Raum geschaffen, wo kleine Mikrocomputer zur
490 Verfügung gestellt werden. Damit eben Studierende die mal in die Hand nehmen
491 können, gucken können, was kann man damit machen. Rudimentär programmieren
492 können, also einfache Befehle. Und wenn es nur eine Glühlampe ein- und ausschalten
493 ist, ist das trotzdem schon unter Umständen deutlich mehr als bisher gemacht wurde.
494 Und allein diese Räume, sich ja vielleicht ganz naiv damit zu befassen, die braucht
495 es mehr. Ich glaube, das wäre so die Erfahrung. Dass es gar nicht immer um formale
496 Kontexte und gar nicht immer um die Beachtung in den Modulhandbüchern geht,
497 sondern auch um diesen Raum, der ja auch der klassische Zugang zur Jugendarbeit,
498 mit Raum schaffen und gucken was passiert.

499
500 I: Sie können also dahingehend auch eine Verzerrung feststellen? Dass vielleicht
501 an vielen Hochschulen Räume geschaffen worden sind, wo die Studenten vielleicht
502 auch außerhalb ihres universitären Programmes das nutzen können, außerhalb des
503 Studienprogrammes. Was ja dann dementsprechend in den Modulhandbüchern nicht
504 aufgezeichnet wird. Dass man dahingehend auch noch einmal Verzerrungen feststellen
505 könnte? Würden Sie das so auch bestätigen?

506
507 E: Ich kenne nur drei Hochschulen die das machen.

508
509 I: Dann ist das ja tatsächlich auch nicht so viel.

510
511 E: Das heißt aber auch nicht, dass es nicht auch andere Orte geben wird. Die
512 Universität in Bm. hat ja mit der S. A., die hat ja da einen Raum geschaffen. Ich
513 weiß nur, dass sie das irgendwie „Medienlabore“ nennen.

514
515 I: Dann wäre ich soweit mit meinen Fragen durch. Haben Sie noch Fragen an
516 mich, oder an meine Arbeit?

517
518 E: Nein. Ich bin sehr gespannt, was Sie noch rauskriegen.

519
520 I: Ich auch. Dann danke ich Ihnen auf jeden Fall für die Auskunft und für die
521 Bereitschaft für das Interview.

522
523 E: Gerne

A5.2 Fall B

Professor, Fachhochschule

Fall B hat eine Professur an einer Fachhochschule in Nordrhein-Westfalen, bei der

er sich hauptsächlich mit der Digitalisierung in seinem Lehrkontext / Fachbereich beschäftigt.

1 I: Erstmal ganz allgemein, was verstehen Sie unter Medienkompetenz? Wir hatten ja
2 schon einmal kurz telefoniert, da hatten Sie mich nach meinem Verständnis gefragt
3 und deshalb jetzt noch einmal vorab, was Sie darunter verstehen.

4
5 E: Wenn man einmal so guckt, aus der Praxis heraus wird ja häufig gefordert,
6 ja eher ein instrumenteller Umgang mit Medien. Dass Studierende einen sicheren
7 Umgang mit Social Media oder sei es Fachanwendungen usw., dass sie das irgendwie
8 beherrschen. Und das ist das, was aus meiner Sicht deutlich zu kurz greift. Aus meiner
9 Sicht geht es immer um den reflektierten Umgang mit Medien, der sozusagen im Kern
10 Medienkompetenz ausmacht und da gibt es dann ja unterschiedliche Modelle. Sehr
11 verbreitet ist ja dieser Ansatz von Baacke, der da eben vier Dimensionen unterschei-
12 det. Da würde ich eben weitgehend mitgehen, dass es auf der einen Seite sozusagen
13 schon auch Wissen um Medien braucht. Das hat er, glaube ich, unter Medienkunde,
14 fasst er das glaube ich. Wobei bei ihm ist das der Punkt, glaube ich, Medienkunde,
15 Medienkritik kann man dann auch nochmal kritisch diskutieren. Die Medienkritik ist
16 vielleicht auch in der Funktion, die sich ergibt, sozusagen aus einer Medienkunde, die
17 nicht nur sozusagen instrumentell ausgerichtet ist, sondern die auch ein bisschen brei-
18 ter nach sozusagen analytischen Perspektiven auf die Nutzung von Medien irgendwie
19 guckt. Das heißt Medienkompetenz würde für mich auch immer bedeuten, dieser
20 Unterschied zwischen den unterschiedlichen Ebenen im Blick zu haben. Also ich
21 selber im Umgang mit Medien, sowohl dafür Fähigkeiten / Fertigkeiten zu haben, aber
22 auch Reflexionskompetenz und das gleichzeitig auch zu einer Ebene der Organisation,
23 das jetzt gerade mit Blick auf Ausbildung. Also auch welche Bedeutung, wo arbeiten
24 sie in der sozialen Arbeit, in welchen organisationalen Kontexten spielen sie da eine
25 Rolle? Und da auch wieder auf der einen Seite, exemplarisch kann das nur passieren,
26 Fähigkeiten / Fertigkeiten zu vermitteln, aber in erster Linie auch Proflektionskom-
27 petenzen wieder auf dieser Ebene und auf so einer dritten Ebene wäre das dann
28 eben auch noch einmal auf so einer gesellschaftlichen Ebene. Wie verändern Medien
29 eigentlich auch das Zusammenleben von Menschen und welche gesellschaftlichen
30 Auswirkungen hat das? Da ist ja auch eine Vielzahl an Debatten. Und dann ist
31 da ja auch nochmal, bei Medienkompetenz dann da diese Unterscheidung, die sich
32 häufig findet in der rezeptiven Mediennutzung, die dann sozusagen dieses Wissen
33 im Sinne von instrumenteller Nutzung, die man dann ja auch braucht. Auch selber
34 dann Mediengestaltung, wobei ich auch glaube, dass sich das in den letzten Jahren
35 noch einmal deutlich verändert hat. Also wo wir es jetzt mit digitalen Medien zu
36 tun haben. An vielen Stellen ja sozusagen Mediennutzung und Mediengestaltung so
37 auch ineinander fließen. Also wenn man an Web 2.0 beispielsweise denkt. Das wären

38 alles so Facetten und Aspekte, die ich so unter diesem Begriff der Medienkompetenz
39 mit fassen würde.

40
41 I: Nicht nur die rein instrumentelle / technische Variante der Nutzung, sondern
42 auch so ein Stück weit, ich habe es soziale Perspektive genannt, sondern auch dass es
43 um die Gestaltung geht und das Miteinander, dass es die Gesellschaft auch irgendwie
44 verändert, dass man Kompetenzen braucht, um an dieser digitalen Welt auch teilha-
45 ben zu können. Also genau das Verständnis, was ich da letztendlich auch drunter
46 fasse. Wenn Sie das dann betrachten, inwieweit würden Sie sagen, Medienkompetenz
47 ist dann, wenn wir auf die Hochschulausbildung schauen, inwieweit sieht man das in
48 sozialen oder pädagogischen Studienfächern an deutschen Hochschulen? Also wird
49 da Medienkompetenz vermittelt? Also nicht nur die technische Variante, im Sinne
50 von „Wir haben irgendwelche Kurse über Word oder Excel“, sondern auch etwas, wo
51 es primär um die gestalterische Fähigkeit geht.

52
53 E: Also da kann ich nur sehr begrenzt was zu sagen, weil ich jetzt natürlich nicht so
54 drüber zu geforscht habe. Ich jetzt auch nicht so originär aus der Medienpädagogik
55 komme. Also die Akteure könnten das noch ein bisschen genauer einschätzen, wie
56 sich das verhält. Also meine Einschätzung, die jetzt auf sozusagen sehr punktuellen
57 Erfahrungen, aber nur, beruht, die ist glaube ich schon die, dass sich beides auf
58 jeden Fall fast immer findet. Also ich glaube, in Studiengängen, jetzt Lehrveran-
59 staltungsangebote, die sich nur auf so einen instrumentellen Aspekt begrenzen, gibt
60 es glaube ich, relativ wenige, würde ich jetzt mal so vermuten. Dann glaube ich
61 eher noch, welche die sich sozusagen mehr mit sozusagen analytischen Perspektiven
62 befassen, also eher im Sinne von Medienkritik, glaube ich dann. Und im Idealfall sind
63 auch diese unterschiedlichen Formen von Medienkompetenz, dass man die halt in
64 Lehrveranstaltungsangeboten auch sozusagen (Telefon klingelt, B nimmt Telefonat
65 an). Die Frage war, wieweit findet sich das in Hochschulen?

66
67 I: Genau, erst einmal in den einzelnen Studiengängen vielleicht auch nur in dem, in
68 dem Sie mehr Erfahrung haben.

69
70 E: Also ich glaube, wenn man das mal so ein bisschen im Verlauf betrachtet, ist es
71 glaube ich so, dass es (...) eine Frage zieht ja auch so ein bisschen auf den Unterschied
72 irgendwie Fachhochschulen und Universitäten, also ich glaube an den Universitä-
73 ten (...) also in der Vergangenheit, wäre jetzt so eine These, die ich jetzt nicht
74 empirisch wirklich belegen kann, aber so ein Eindruck vielleicht, dass da in der
75 Vergangenheit an den Universitäten sehr stark auf so einer Ebene von Medienkritik,
76 also Medienanalyse eher geguckt wurde. Und an den Fachhochschulen, da gibt es
77 glaube ich, eine stärkere Tradition in der Mediennutzung und Mediengestaltung,

78 also so etwas wie, mit den unterschiedlichen, also Film, Video, Audio in Verbindung
79 mit dann auch mit so einer künstlerischen / gestalterischen sozusagen Perspektive.
80 Das ist, glaube ich, das, was ich so an den Fachhochschulen in der Vergangenheit
81 stärker empfunden habe. Und ich würde aber sagen, dass sich das so mit, in den
82 letzten Jahren zunehmend auch angleicht und sich auch an den Fachhochschulen
83 sozusagen stärker dann entsprechende medienpädagogische Perspektiven, die dann
84 auch sozusagen stärker auf Theorie, Analyse, Medienkritik zielen. Da finden wir eben
85 nicht nur diese gestalterischen Zugänge.

86
87 I: Das ist genau die These, die ich eigentlich, diese Frage, die ich eigentlich auch
88 aufgestellt habe. Man sieht ja, Fachhochschulen sind irgendwie mehr praxis- oder
89 praktisch orientiert. Und da habe ich mir dann auch als These aufgestellt, dann
90 wird da vielleicht auch eher Medienkompetenz gestaltet oder diese Vermittlung von
91 Medienkompetenz, dass die Studenten später sozusagen digital fit sind und anderen
92 Menschen irgendwie auch, die jetzt digital benachteiligt sind, ihnen Medienkompe-
93 tenz vermitteln können. Dass das eher an den Fachhochschulen gelehrt wird als an
94 der Universität. Das ist auch meine These so gewesen, an der ich momentan auch
95 letztendlich so schaue, ob durch die Daten, soweit ist meine Auswertung aktuell
96 noch nicht, aber ich glaube so viele Unterschiede sind da tatsächlich auch gar nicht
97 festzustellen, weil, wie Sie auch schon sagten, dass die zunehmende Angleichung
98 kommt. Wenn man sich auch die Inhaltsbeschreibung anschaut, der verschiedenen
99 Seminare, sieht man tatsächlich auch gar nicht so einen großen Unterschied. Dass
100 das stellenweise auch überlappt, wenn das ein identischer Studiengang, der sowohl
101 an Fachhochschulen als auch an Universitäten gelehrt wird.

102
103 E: Ich glaube, dass man vielleicht schon sagen kann, dass an den Fachhochschulen,
104 also gerade was Fragen von Mediengestaltung oder praktischer Mediennutzung an-
105 geht, dass das schon stärker auf die soziale Arbeit bezogen ist. Einfach weil wir hier
106 an den Fachhochschulen die lange Tradition haben, also die Studiengänge dann auch
107 sozialpädagogisch, ob Sozialpädagogik oder jetzt auch soziale Arbeit. Und an den
108 Universitäten wir auch, bis auf ganz wenige Ausnahmen, keine Studiengänge soziale
109 Arbeit haben, sondern dann Erziehungswissenschaft mit entsprechenden Schwer-
110 punkten. Und insofern glaube ich, dass an den Universitäten halt stärker auch mit
111 allgemeinen Blick auf Medien, Kindheit und Jugend oder so gearbeitet wird. Aber
112 darüber hinaus gehende Perspektiven und Zielgruppen, also beispielsweise Thema
113 wie Menschen mit Behinderung, unterstützende Kommunikation und auch Fachan-
114 wendung / Fachsoftware in der sozialen Arbeit. Dass sich solche Themen tendenziell
115 eher auch so an den Fachhochschulen finden. Wäre jetzt auch so meine Vermutung,
116 die man dann aber, wie auch gesagt, empirisch prüfen müsste. Also das wäre erst
117 einmal so das was sozusagen plausibel sein könnte.

119 I: Also entsprechend, auch hinsichtlich der Lehre, wenn Sie jetzt da überlegen,
120 würden Sie eher sagen, ist da ein Defizit in der Zeit festzustellen? Egal, unabhängig
121 ob Fachhochschule oder Universität was Medienkompetenz angeht oder würden Sie
122 sagen: „Nein, das ist eigentlich schon ganz ausreichend, so wie es aktuell ist!“ Oder
123 muss noch irgendwie eine Schüppe drauf gelegt werden?

125 E: Also ich würde schon sagen, dass es auf jeden Fall ein Defizit gibt, weil na-
126 türlich die Digitalisierung alle Lebensarbeitsbereiche ganz massiv durchdringt und
127 auch zu sehr weitreichenden Veränderungen führt, glaube ich, ist das ein Punkt der
128 sozusagen noch nicht hinreichend auch in der Lehre entsprechend abgebildet ist.
129 Ich glaube da wird sich noch sehr viel tun und verändern. Das wird nicht ausrei-
130 chen, zu sagen: „Das wird jetzt so! Das ist jetzt ein bisschen so ein Wahlbereich!“
131 Wo Studenten irgendwie jetzt, wie man sich mit vielleicht Fotografie oder so als
132 einen Schwerpunkt dann mal machen konnte. Was dann jetzt aber eine individuelle
133 Vertiefung ist und überhaupt nicht grundlegend wichtig für das Studium ist. Ich
134 glaube, das hat sich grundlegend verändert, würde ich sagen. Sowohl analytische
135 Perspektiven auf das, was digitale Medien und Digitalisierung für die Gesellschaft
136 bedeutet und dann auch, im Speziellen, für verschiedene Zielgruppen mit den päd-
137 agogische Studiengänge oder soziale Arbeit zu tun hat. Also sowohl das müsste
138 stärker nochmal Gegenstand der Lehre werden, als auch die Frage: „Wie reagieren
139 wir jetzt irgendwie darauf?“ Also welche gesellschaftlichen Aufgaben erwachsen?
140 Das wäre so die eine Ebene und dann, ich meine da ist dann ja noch ganz viel an
141 Forschung erst einmal zu leisten, bevor man dann sagen kann: „Da gibt es jetzt
142 ja auch noch kein kanonisiertes Wissen, was man auch direkt in die Lehre auch
143 übertragen könnte!“ Und auf der anderen Seite spielt es aber auch in dem eigenen
144 Feld eine zunehmende Rolle. Also ich befasse mich viel mit so Fachsoftware in der
145 sozialen Arbeit und das ist schon erkennbar, dass sozusagen das was früher, wo man
146 sagte das ist face-to-face und irgendwie Beziehung zwischen dem Professionellen und
147 dem Adressaten, das wird zunehmend überformt eben auch durch so digitale Medien.
148 Sei es so Fachsoftware, die zunehmend mehr vorgibt, wo bestimmte Teilprozesse
149 zunehmend automatisiert laufen, wo über die Software definiert wird, welche Aspekte
150 eines Files nehme ich da auf oder kann ich überhaupt aufnehmen und wenn ich nicht
151 bis dahin das über so Big Data, KI-Technologien auch so Fragen von automatisierter
152 Entscheidungsfindung. Also in den USA wird eben auch schon über solche Verfahren,
153 also dass so Software darüber entscheidet, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliegt
154 oder nicht, ob irgendjemand Bewährung bekommt oder nicht und das sind ja sehr
155 weitreichende Veränderungen und, ich glaube, da braucht es nochmal ganz andere
156 Kompetenzen irgendwie dann in der Ausbildung, um so etwas dann auch fachlich
157 beurteilen zu können und da sozusagen Fachlichkeit irgendwie zu bewahren.

158
159 I: Genau das ist auch das, was ich beobachtet habe. Wenn man sich anschaut,
160 die Gesellschaft driftet mehr oder weniger auseinander. Wenn man anschaut, es gibt
161 viele Menschen, die z. B. keine Smartphones besitzen, gerade wenn man sich z. B. Se-
162 nioren anschaut, die kein Internet haben. Die dann irgendwie ausgeschlossen werden.
163 Es gibt viele Zeitungen, die ja mittlerweile sagen, wir machen es nur noch digital über
164 Smartphone, iPad oder was weiß ich auch immer. Die dann einfach keine Zeitung
165 mehr lesen können, ihre Heimatzeitung. Und da ist dann halt die Frage, wie kommen
166 Senioren dann beispielsweise daran, dass sie das dann auch wieder lesen können,
167 wenn sie den Umgang mit dem Internet oder dem Smartphone oder dem iPad nicht
168 können? Da steckt ja die Idee hinter, dass vielleicht zukünftige, ja, wo gehen Senioren
169 vielleicht hin? In Seniorenzentren, oder in irgendwelchen Begegnungsstätten sind
170 da Sozialarbeiter oder welche Personen arbeiten dort, in diesen Begegnungsstätten?
171 Dass die da vielleicht auch eher für sorgen müssten, dass die dann integriert werden.
172 Nicht dass da dann so eine Exklusion so am Ende herrscht. Und aus diesem Grunde
173 dann auch wie gesagt dieses Defizit. Müsste das dann nicht eigentlich mehr in die
174 Ausbildung, sei es Hochschule oder sei es eine berufliche Ausbildung, integriert sein?

175
176 E: Ja, absolut! Also, ja, auch wenn man sich anguckt, es gibt ja sozusagen so
177 Grundlagen, beispielsweise den *Qualifikationsrahmen soziale Arbeit*. Der beschreibt
178 irgendwie, was sind Grundkompetenzen, die in den Studiengängen vermittelt werden
179 sollen. So da taucht das irgendwie noch gar nicht auf. Und das ist aus meiner Sicht
180 ist das ein absolutes Versäumnis. Also das ist dringend notwendig, dass da sozusagen
181 stärker, auch deutlich zu machen, dass da ein unverzichtbarer Bestandteil sein muss
182 in der Ausbildung, in den Studiengängen, auch irgendwie in der sozialen Arbeit.
183 Nicht nur sozusagen einen Wahlbereich, den man dann bei Interesse mal belegen kann.

184
185 I: Ja, Universitäten und Fachhochschulen hatten wir ja gerade schon den Vergleich.
186 Wenn wir uns jetzt mal den geographischen Vergleich anschauen, Ost-West-Vergleich
187 wird ja ganz oft angesprochen, oder Vergleich zwischen den Bundesländern oder
188 sogar Regionen wie Sauerland, Ruhrgebiet oder irgendwelche anderen. Glauben Sie,
189 dass da irgendwelche Unterschiede sind oder haben Sie dort schon einmal irgendwel-
190 che Theorien oder Studien drüber gelesen, die irgendwelche Unterschiede regional
191 geographisch in Deutschland festmachen?

192
193 E: Jetzt wie das verankert ist in der Ausbildung?

194
195 I: Genau, mit der Medienkompetenz.

196
197 E: Also da könnte ich jetzt so gar nichts zu sagen. Ich würde vermuten, dass man

198 es wahrscheinlich auch eher kleinteiliger noch auf der Ebene einzelner Hochschulen
199 sich angucken muss. Also, ich glaube, es gibt einzelne Hochschulen, die sich da auch
200 sehr stark mit, also die da stärkere medienpädagogische Tradition haben und das
201 hängt dann irgendwie von der Besetzung von Stellen ab. Also ich war vorher an der
202 Technischen Hochschule K. und neben der Professur die ich hatte, im Bereich soziale
203 Arbeit mit dem Schwerpunkt eben dann auch auf Sozialinformatik, gab es noch ein,
204 zwei, drei weitere Professuren, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen
205 mit medienpädagogischen Fragen befasst haben. Und das sind natürlich schon relativ
206 viel. Ich vermute mal, dass wenige Hochschulen, wo man sozusagen mehr Professuren
207 in dem Feld hat und entsprechend dann natürlich auch eine Breite an Lehrangeboten,
208 die da möglich sind. Und so ist es glaube ich auch. Es gibt einzelne Hochschulen, die,
209 also wenn da ein, zwei Professuren besetzt sind, die da sehr stark wissenschaftlich
210 medienpädagogische oder auch Digitalisierung bezogene Perspektiven einbringen.
211 Dann sind es einzelne Hochschulen, die das Thema dann schon ganz gut abdecken.
212 K., würde ich jetzt mal sagen, ist da ist das schon relativ breit vertreten. Aber
213 andersherum gibt es andere Hochschulen, glaube ich, da gibt es dann die Professur
214 für Fotografie, die aus den 80er Jahren und das ist dann sozusagen das einzige, wo
215 Medien überhaupt dann eine Rolle spielen. Und das wird natürlich dem was Medien
216 heute bedeuten dann auch nicht mehr gerecht. Ohne das jetzt in Frage stellen zu
217 wollen, aber das reicht dann eben nicht aus und da braucht es eben dann eine deutlich
218 breitere Perspektive und ich glaube halt, dass Medienkompetenz heute lässt sich
219 heute irgendwie ohne eine ganz breite Auseinandersetzung mit digitalen Medien und
220 Digitalisierung eben auch gar nicht mehr denken oder angemessen vermitteln.

221
222 I: Also da muss man auch ganz klar differenzieren wie Sie schon sagten, Foto-
223 grafie in den 80er Jahren und wie ist es heute? Da hat sich dann viel getan, auch
224 wenn die Zeit jetzt vielleicht nicht ganz so groß ist, aber was die technische Entwick-
225 lung schon ausmacht, das ist schon enorm und muss dementsprechend auch an den
226 Universitäten in dem Lehrangebot oder in den Veranstaltungen angepasst werden,
227 inhaltlich bedingt auch. Dann würde ich jetzt auch gerne auf den spezifischen Teil
228 eingehen, auf die Daten. Und zwar in Hinblick auf das Beiblatt, wenn Sie sich das
229 anschauen, die vorliegenden Daten bzw. stellenweise sind es auch Auswertungen
230 sogar schon, wie würden Sie die allgemein interpretieren oder bewerten? Würden
231 Sie sagen: „Die Erfahrung habe ich ähnlich gemacht, was die Zahlen jetzt sozusagen
232 belegen?“ Oder ist Ihre Meinung oder Ihre Erfahrung eine andere?

233
234 E: Das ist jetzt natürlich ganz schwer. Also die erste Frage, die ich dazu noch-
235 mal hätte, wäre wie denn sozusagen das operationalisiert wurde oder festgestellt
236 wurde, wie jetzt Lehrveranstaltungen, ob das Lehrveranstaltungen sind, die Medien-
237 kompetenz vermitteln oder nicht?

238

239 I: Also ich habe für die Erhebung als Grundlage Vorlesungsverzeichnisse genommen
240 bzw. für die Hochschulen, die die nicht öffentlich zugänglich gemacht haben, habe
241 ich dann Modulhandbücher oder -skizzen, das ist dahingehend problematisch, weil
242 bei Skizzen manchmal nur Titel der Veranstaltungen oder wenn überhaupt nur vom
243 Modul sogar manchmal nur online waren. Dahingehend ist das manchmal problema-
244 tisch gewesen. Und geschaut habe ich eigentlich relativ simpel. Ich habe fünf Begriffe
245 operationalisiert und rausgesucht. So etwas wie Medien, Kompetenz, Teilhabe, digital,
246 Digitalisierung und dann über die Suchfunktion geschaut, kommt einer dieser fünf
247 Begriffe in einer Lehrveranstaltung, sei es im Titel oder in der Inhaltsbeschreibung,
248 vor. Und die habe ich dann erst einmal rein dazu gezählt, die sind für mich dann
249 relevant. Und dann später schaue ich dann noch einmal, die waren jetzt relevant, aber
250 was wird da überhaupt beschrieben? Ist das dann wirklich Medienkompetenz an sich,
251 wo es um Gestaltung geht oder ist es nur eine Veranstaltung, wo steht: „Wir arbeiten
252 mit einer digitalen Fotografie“ und dahingehend habe ich das operationalisiert und
253 dann steige ich immer tiefer in die Analyse ein.

254
255 E: Also das heißt, das sind jetzt hier, was Sie ausgewertet haben, Studienfächer mit
256 Medienkompetenz, sind aber nicht die, wo einer dieser Suchbegriffe dann aufgetaucht
257 ist, sondern dann irgendwie nur ein Teil davon?

258
259 I: Das sind jetzt erstmal nur die, wo die Suchbegriffe aufgetaucht sind.

260
261 E: Okay, dann überrascht mich das, dass es so wenig sind. Weil das irgendwo
262 der Begriff „Kompetenz“, oder „digital“, also allein der Kompetenzbegriff, wenn der
263 nur (...)

264
265 I: Also Kompetenz habe ich auch wirklich nur reingemacht, wenn unten drunter steht:
266 „Diese Kompetenzen werden vermittelt“. Dann habe ich die Veranstaltung nicht mit
267 rein genommen, weil „Kompetenz“, das steht bei den meisten drunter und dann steht
268 da so etwas wie, was da exemplarisch heißt wie „mathematische Fähigkeiten“ oder
269 irgendwie so etwas. Dann ist das für mich erst einmal irrelevant. Dementsprechend
270 fällt dies raus. Wenn da aber Kompetenz im Sinne von Digitalisierung oder Medien
271 stand, dann sind die reingefallen.

272
273 E: Ja, also ich hätte jetzt schon gedacht, dass der Anteil sogar eher höher wä-
274 re. Also das ist ja ein sehr breites Suchkriterium sozusagen jetzt erst einmal, wo
275 jetzt auch Veranstaltungen, wo das nur sehr randständig eine Rolle spielt auch mit
276 reinfallen wird. Also insofern bin ich überrascht, dass es dann sogar trotz der breiten
277 Kriterien so wenig Lehrveranstaltungen sind. Und dass es im Master und jetzt genau

278 hier, da geht es nicht um Lehrveranstaltungen? (B deutet auf das Beiblatt hin)

279

280 I: Genau. Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft.

281

282 E: Also um Studiengänge?

283

284 I: Ja, Studiengänge.

285

286 E: Okay, da könnte man jetzt sagen: „Das ist von daher jetzt nicht so überraschend!“
287 Der Bachelor, die Bachelorstudiengänge, die sozusagen mehr breiter, generalistisch
288 ausgehen, wo es dann sozusagen in irgendeiner Form dann auch immer vorkommt und
289 in den Masterstudiengängen dann wahrscheinlich nur bei denen, wo es dann stärker
290 in das Profil dann reinpasst. Also insofern ist das jetzt so nicht ganz so überraschend.
291 Und ansonsten bei den anderen da fällt ja sozusagen die Rehabilitationspädagogik
292 auf, dass da relativ viel ist. Aber das kann dann vielleicht auch an der Suche über
293 diesen Teilhabebegriff, wenn das auch mit einfließt, dann könnte man vielleicht auch
294 eher sozusagen ein Artefakt, das man dann da rüber zieht. Also insofern können es
295 vielleicht, also würde ich jetzt mal denken, kommt man da, also dann kriegt man
296 wirklich valide Ergebnisse, wenn man tatsächlich auch nur auf der Grundlage von
297 Lehrveranstaltungsbeschreibungen guckt. Also da kann man dann wahrscheinlich
298 auch all das, wo man dann nur Modulbücher oder auch selbst nur die Titel, na
299 gut, über die Titel kann man natürlich auch schon ein bisschen was machen, aber
300 eigentlich muss man dann wirklich da inhaltsanalytisch dann sozusagen deutlich
301 differenziert das dann auswerten. Und dann müsste man vielleicht auch mal hören,
302 dass ist ja auch sehr unterschiedlich, also hat man jetzt, was weiß ich, in der Soziologie
303 jetzt eine Einführung in die Soziologie, wo jetzt in einer Sitzung mediensoziologische
304 Theorien oder Medientheorien irgendwie vorkommen. Das hat dann ja ein anderes
305 Gewicht als wenn ich ein Seminar habe, was sich sozusagen nur mit dem Thema
306 *digitale Medien* oder *digitale Teilhabe* auseinandersetzt. Also wenn man da inhaltlich
307 genauer gucken würde, welche Form von Medienkompetenz werden und in welchem
308 Umfang in Lehrveranstaltungen vermittelt? Wenn man das so ein bisschen stärker
309 so differenzieren könnte, das wäre wahrscheinlich noch einmal aussagekräftiger als
310 jetzt sozusagen auf dieser Ebene.

311

312 I: Genau, das war auch so ein bisschen der Plan. Ich habe ein Modell noch entwickelt
313 auch, wo ich dann geschaut habe, auf welcher Ebene wird gelehrt. Also eher auf
314 der Theorieebene in Vorlesungen, in Seminaren, wo gesagt wird: „Medienpädagogik
315 ist“, „Mediengeschichte geht von bis und beinhaltet“ und „Medienkritik ist“. Also
316 das reine, dass einer dort steht und etwas erzählt, oder haben wir die Ebene in
317 Seminaren oder Übungen oder Lernwerkstätten, wo sozusagen die Studenten an die

318 Hand genommen werden, wo sie sich selbst damit befassen müssen, wo sie vielleicht
319 auch ins Feld gehen, irgendwie eine Projektarbeit haben. Das ist ja halt eine ganz
320 andere Ebene von Medienkompetenz als, ich sage mal so, die theoretische Ebene, wo
321 einem durch ein Buch mehr oder weniger erzählt wird, was Medienkompetenz ist.
322 Und das ist auch das, was ich nochmal nachgeschaut habe, was man unter Punkt
323 vier sozusagen bei mir auch nochmal sieht. Dass die praxisorientierten Seminare oder
324 Veranstaltungen eigentlich gar nicht so hoch gestaffelt sind. Dass es im Moment doch
325 eher auf der Theorieebene verbleibt.

326
327 E: Ja, ich meine die Frage ist ja auch, wir haben ja auch eine Situation, wo dann
328 auch auf der Ebene von Mediennutzung, was so etwas wie Social Media angeht und
329 natürlich auch sozusagen eine hohe Affinität bei den Studierenden da ist und so
330 als *digital natives* dann auch auf bestimmten Ebenen sozusagen viel Nutzungser-
331 fahrung und viel Wissen und viele Kompetenzen auch schon vorhanden sind, die
332 dann teilweise beim Lehrpersonal, das von der Tendenz ja dann auch eher älter
333 ist, auch noch nicht immer so vorhanden ist. Und das führt vielleicht auch so zu,
334 dass da eine Idee vorhanden ist, was dann konkrete Mediennutzung angeht, sind die
335 Studierenden vielleicht auch schon dann auch kompetent, wobei man da dann auch
336 wiederum natürlich übersieht, dass es auch sehr spezifische Nutzungsweisen und auch
337 Medienpraktiken sind, die dann Jugendliche oder Studierende als junge Erwachsene
338 dann da praktizieren. Aber ist es dann auch insofern auch schwieriger oder vorausset-
339 zungsvoller? Wenn man jetzt mal beispielsweise hier in unserem Fachbereich, es gibt
340 auf jeden Fall einen Mitarbeiter, der aus einer Perspektive von Medienpädagogik
341 und auch Spiele, digitale Spielkultur, also das sozusagen lehrt. Und dann haben
342 wir eine Professur, die sich sehr klassisch mit sozusagen Film und so, also aus einer
343 gestalterischen Perspektive und genau seit einem halben Jahr bin ich dann jetzt noch
344 hier. Eigentlich als Professur für soziale Arbeit, aber mit einem inhaltlichen Schwer-
345 punkt dann im Bereich Digitalisierung. Und da sieht man dann auch schon, das ist
346 sehr unterschiedlich was sozusagen dann auch den Praxisanteil oder auch praktische
347 Vermittlung von Fähigkeiten / Fertigkeiten dann jeweils bedeuten kann. Und wenn
348 man jetzt mal das Thema Fachsoftware oder Fachanwendung nimmt, wo ich mich
349 viel mit befasse, da finde ich das auch schwierig sozusagen so eine instrumentelle
350 Kompetenz zu vermitteln. Da hab ich das Gefühl, das kann und muss irgendwie
351 Hochschule an der Stelle gar nicht leisten, sondern da, es gibt halt auch irgendwie eine
352 Fülle unterschiedlicher Programme. Und wie man grundlegend sozusagen mit dem
353 PC, also so eine was weiß ich Windows Office Logiken, das kann man standardmäßig
354 erwarten und ansonsten bieten Hochschulbibliotheken entsprechende Kurse und so
355 an. Von daher würde ich auch sagen, ich versuche natürlich schon auch zu vermitteln:
356 „Wie sehen so Programme aus, welche Funktionsprogramme haben die?“ Also so ein
357 Wissen darüber, was ist so möglich. Aber dann eher wieder eine kritische Reflexion:

358 „Wie verändert das eigentlich dann fachliches arbeiten?“ Also da würde ich sagen, an
359 der Stelle braucht es dann auch keine praktische, instrumentelle Medienkompetenz
360 in der Nutzung einer speziellen Fachsoftware oder so etwas.

361
362 I: Also wenn Sie jetzt so sagen, die Frage, die Daten, inwieweit entsprechen sie
363 sozusagen der Realität? Dass man da vielleicht auch noch ein bisschen differenzieren
364 muss. Also wie Sie schon sagten mit der Inhaltsanalyse, dass man sich das genauer
365 durchlesen sollte oder analysieren sollte, inwiefern das dann überhaupt so ist. Dass
366 die Suche über die Suchbegriffe vielleicht nicht immer das abdeckt, was es jetzt letzt-
367 endlich entspricht. Also das dahingehend eine Verzerrung irgendwie auch vorliegt.
368 Würden Sie weitere Verzerrungen da auch noch vermuten oder sehen? Und wenn
369 ja, wie die behoben werden können? Die Inhaltsanalyse wäre jetzt z. B. schon ein
370 Instrument, um Verzerrungen entgegen zu können.

371
372 E: Was ich gerade gedacht habe, also über die Lehrveranstaltungen, wäre ein anderer
373 Weg, aber ich weiß nicht, ob es für die Arbeit jetzt sinnvoll ist, da hat man dann ja
374 auch nur begrenzte Möglichkeiten, dass man sozusagen über das Personal eher geht.
375 Also guckt, welche Schwerpunkte haben die Lehrenden an dem Fachbereich / an der
376 Fakultät. Also das wäre noch einmal das, was so ein anderer Zugang, der aber gut,
377 da weiß man dann nicht, da kann es sein, dass sie dann da in einem bestimmten
378 Bereich forschen und publizieren, aber irgendwie ganz andere Lehrveranstaltungen
379 anbieten. Auf der anderen Seite kann es sein, dass sie halt sehr stark in einem Bereich
380 forschen und publizieren, aber zu anderen Themen Lehrveranstaltungen machen. Es
381 ist aber dann natürlich naheliegend, dass sich trotzdem diese Themen dann auch
382 in den Lehrveranstaltungen, wenn ich z. B. *empirische Forschungsmethoden* mache,
383 dann mache ich das halt an einem Beispiel von den Themen zu denen ich sonst
384 forsche. Sonst könnte ich jetzt nichts sagen.

385
386 I: Haben Sie, wenn Sie über dieses Themengebiet nachdenken, irgendwelche Studien
387 oder Quellen? Als ich nämlich über den Stand der Forschung recherchiert habe, war
388 es schon sehr schwierig, da über dieses Thema *Hochschulausbildung oder Ausbildung*
389 *von Medienkompetenz* wohl sehr, sehr wenig erforscht wurde. Also ich habe eine
390 Studie gefunden, die war irgendwann in den 70er Jahren, wo erst einmal grundlegend
391 ausgezählt worden ist, wie viele Lehrstühle es in Medienpädagogik gibt. Was ja letzt-
392 endlich nicht ganz so meine Frage ist. Die geht zwar in die Richtung, aber nicht so
393 in die Vermittlung von Medienkompetenz und Inklusion, in diese Teilhabegedanken.
394 Und dahingehend Studien zu finden ist sehr, sehr schwer und eigentlich schon wie so
395 eine Forschungslücke letztendlich, die man da findet. Wissen Sie von irgendwelchen
396 Studien, die im Moment sogar vielleicht da laufen, die man als Ansprechpartner da
397 vielleicht auch nochmal auswählen könnte?

399 E: Das wüsste ich jetzt so ad hoc nicht. Aber weil ich jetzt so in diesen medi-
400 enpädagogischen Bereich nicht so drin bin, auch nicht schwerpunktmäßig. Da wäre
401 wahrscheinlich, ich weiß nicht wen Sie auch sonst noch so als Interviewpartner ange-
402 fragt haben, aber z. B. A. T. an der Technischen Hochschule K., könnte da, glaube
403 ich, sehr viel besser Auskunft geben, weil sie sehr stark auf unterschiedlichen Ebenen
404 in Medienpädagogik organisiert ist. Sie ist also auch aktiv in der entsprechenden
405 DGFW-Sektion. Aber ansonsten, ich habe auch mal geguckt, Artikel zu recherchieren,
406 wie das mit Blick auf soziale Arbeit ist und bin dann auch nur international fündig
407 geworden. Und auch da ist es relativ wenig, was es da so an empirischen Befunden gibt.

408
409 I: Das ist genau das, was ich letztendlich auch gefunden bzw. nicht gefunden habe.
410 Sehr schwierig letztendlich dieses Themengebiet. Dass da irgendwie keine Daten
411 letztendlich vorliegen, wo man sich irgendwie stützen kann. Dass man sagen kann, es
412 wäre vielleicht auch relevant zu sehen, das was ich jetzt gemacht / festgestellt habe,
413 ist das schon viel Medienkompetenz, die schon irgendwie in den Lehrveranstaltungen
414 vorliegen oder wenig, um das überhaupt einschätzen zu können mit den Daten.
415 Wenn man vorher gar nichts hatte, dann sind das natürlich jetzt die 3%, die man
416 letztendlich hat schon besser. Oder ist wenn sich gar nichts getan hat, wenn man
417 keinen Angelpunkt hat letztendlich, ist die Bewertung sehr, sehr schwer.

418
419 E: Finde ich selber auch sehr schwer. Gerade, wenn man solche Studiengänge hat
420 wie soziale Arbeit, die sehr breit interdisziplinär ja auch, also mit verschiedenen
421 Bezugsdisziplinen, wo dann auch wirklich schwierig ist auch so einzuschätzen / zu
422 beurteilen, in welcher Form kann man irgendwie solche Themen, in welcher Form und
423 in welcher Breite und Tiefe sollten die in den Studiengängen vorkommen. Manchmal
424 ist es so, dass es auch gar nicht extra ein Seminarangebot sein muss. Wichtig ist, dass
425 es auch sozusagen, weil es ja auch so ein Querschnittsthema ist, in vielen anderen Kon-
426 texten so auch mitbedacht und diskutiert wird. Das ist was, was jetzt z. B. was über
427 Lehrveranstaltungsbeschreibungen gar nicht deutlich wird. Insofern um Aussagen
428 über „Reicht das eigentlich schon?“ oder „Brauchen wir?“ um (...) treffen zu können,
429 müsste man vielleicht am ehesten noch auch über Befragungen von Studierenden
430 ausgehen, also von Absolventen. Wo man sowohl standardisiert gucken kann über
431 was für Kompetenzen verfügen die in dem Bereich. Dafür müsste man dann aber erst
432 definieren was wären denn so Basics. Alleine das wäre aber schon ein riesen Berg.
433 Ich glaube, was man eher machen kann ist, dass wenn man das jetzt irgendwie im
434 zeitlichen Verlauf anguckt. Wenn man sozusagen eine Zeitreihe dazu hätte, dann
435 könnte man ein bisschen besser dazu sagen: „Wie sich das verändert, wie sich das
436 entwickelt und ist das sinnvoll in die Richtung, in die es sich entwickelt oder nicht?“
437 Aber jetzt direkt mit den Zahlen zu sagen: „Wir brauchen irgendwie 3% oder 5%!“ ist,

438 glaube ich, sehr schwierig. Da kommt man, glaube ich, nicht so zu sinnvollen Aussagen.

439
440 I: Wenn Sie jetzt dieses Datenblatt anschauen und über das Thema nachdenken, was
441 für Forschung könnte man sonst noch anstellen? Sie sagten ja, man könnte jetzt die
442 Befragung von Studierenden, um Verzerrungen zu entgehen. Gibt es noch irgendwas,
443 was man weitergehend analysieren könnte? Lehrveranstaltungen und Studiengänge
444 sind dann eher (...) ich habe dann da auch gedacht, die Frage ist, ob man dies in
445 einer Masterarbeit schafft, dass man um einen Vergleich anzustellen, es gibt ja jetzt
446 nicht nur die Ausbildung in der Hochschule, sondern auch die berufliche Ausbildung.
447 Dass man da vergleicht, ob es dort in Medienkompetenz anders aussieht. Ob es
448 vielleicht sogar eher gelehrt wird. Gibt es da irgendwelche anderen Sachen, an die
449 Sie da gerade spontan denken?

450
451 E: Das ist jetzt natürlich ein Zugang, der versucht in der Breite dieses Bild mal zu
452 zeichnen. Ich glaube, was da jetzt noch einmal hilfreich sein kann, und das habe ich
453 vorhin ja schon mal so ein bisschen angedeutet, wenn man das noch einmal mit Blick
454 auf verschiedene Hochschulen differenziert. Da kann ich mir auch vorstellen, dass es
455 da eben auch nochmal sehr starke Unterschiede gibt. Das wäre vielleicht auch noch
456 einmal ein interessanter Befund, wo man dann zumindest auch mal sagen kann, es
457 gibt irgendwie einzelne Hochschulen, die einen starken Nachholbedarf haben bei dem
458 Thema, wo das Thema eigentlich noch völlig unzureichend abgebildet ist. Ansonsten
459 glaube ich an dem was ich sagte, stärker auch dann noch weiter zu differenzieren
460 über inhaltsanalytische Verfahren. Könnte ich mir höchstens noch vorstellen, dass
461 man zu ausgewählten Fragen dann eher auch noch einmal so qualitative Fallstudien
462 oder so etwas an einzelnen Hochschulen macht, wo man dann gar nicht so in der
463 Breite, sondern vielleicht (...) die Frage ist auch, was ist so ein bisschen Zielsetzung?
464 Zielsetzung dieser Arbeit. Also will man auch Ursachen dafür finden oder was könnten
465 mögliche Handlungsoptionen sein, um das Thema zu stärken? Dafür könnte man sich
466 dann beispielsweise Hochschulen noch einmal genauer anschauen, wo das eben sehr
467 stark Thema ist oder eben kaum Thema ist oder gar nicht Thema ist. Und die noch
468 einmal kontrastierend, dann ein wenig stärker qualitativ so da einzustellen. Da kann
469 ich mir schon vorstellen, dass das auch hilfreich sein kann, um dann auch auch zu
470 hören: „Wie gehen die Hochschulen denn dann damit um und was können Strategien
471 sein, um das irgendwie auch zu stärken?“

472
473 I: Haben Sie denn sonst noch irgendwelche Fragen zu meiner Studie?

474
475 E: Nein, habe ich nicht.

476
477 I: Dann danke ich Ihnen auf jeden Fall für die Auskunft.

478
479 E: Sehr gerne. Ich wünsche Ihnen auf jeden Fall noch viel Erfolg für die weite-
480 re Arbeit. Es ist auf jeden Fall eine sehr spannende, und vor allem wichtige Sache.
481 Haben Sie ja selbst auch gesagt, da wir da ja sehr wenig drüber wissen ist da alles
482 Wissen was erzeugt wird hilfreich.

A5.3 Fall C

Bereichsleiter, Einrichtung der Wohlfahrtspflege

Fall C ist ein Bereichsleiter einer Einrichtung in der Wohlfahrtspflege in Nordrhein-Westfalen, der sich mit Angeboten diverser sozialer Projekte befasst. Dabei beleuchtet er u. a. die Möglichkeiten der Digitalisierung für die sozialen Projekte, aber auch die dafür notwendigen Medienkompetenzen des Personals.

1 E: Bei der Frage der Unterschiedlichkeit von Zugängen über Universitäten und
2 Fachhochschulen im Praxiskontext muss man leider klar sagen, dass schon aus der
3 Qualifikation heraus die Fachhochschulen immer einen hohen Praxisbezug hatten.
4 Also in der Ausbildung von Sozialarbeit / Sozialpädagogik waren ja immer hohe
5 Praxisanteile auch in die Ausbildung integriert. Von daher die Rückmeldegespräche
6 auch der zu betreuenden Professoren oder zu den Seminaren war immer wesentlich
7 höher als an den Unis. Und deshalb haben wir eine ganz enge Kooperation mit den
8 Kollegen aus Holland hier in A. / N. mit der S. School dort. Da kommt auch sehr viel
9 dann an. An Abfrage, an Interesse, was ich an deutschen Hochschulen manchmal
10 so ein bisschen vermisse. D. muss ich mal ausnehmen mit dem Fachstuhl R., wo
11 hier intern die unterstützende Beschäftigung durch ein Arbeitsbereich der sehr stark
12 R.-lastig ist. Da haben wir menschenbedingt einen Kollegen, der da studiert hat,
13 der dann den Kontakt aufrechterhalten hat und wo dann eben auch die anderen
14 wissenschaftlichen Dinge gemeinsam gestartet werden. Aber das ist auch schon die
15 Ausnahme. Bei vielen anderen hört man relativ wenig. Und von daher glaube ich
16 auch, dass von der gesamten Fragestellung von Digitalisierung und fortschreitender
17 Weiterentwicklung in der Vermittlung da die Fachhochschulen besser aufgestellt sind.
18 Das ist jetzt der Arbeitsbereich der so im direkten Zugang liegt. Wir haben ja ganz
19 viele unterschiedliche Stellen hier als Einrichtung zu besetzen. Wir sind da multipro-
20 fessionell aufgestellt. Wir haben einen psychologischen Dienst. Aber die Bewerbungen
21 kommen ja eben auch aus dem ganzen Bundesgebiet. Es ist z. B. eine Kollegin aus
22 Ks. als Psychologin zu uns gekommen, die auch in He. studiert hat. Wir haben hier
23 natürlich auch Kollegen hier aus dem RG-Setting, die hier tätig sind. Aber wir sind da
24 komplett offen. Eine Stelle wird zum Teil vorgegeben vom Profil durch die Angebote
25 und Projekte, die wir hier machen. Und da ist dann auch die Möglichkeit sich dann
26 darauf zu bewerben und da zählt die Fachlichkeit auch erst einmal als wesentliches

27 Kriterium. Und bisher war es tatsächlich so, dass Fragen der Medienkompetenz
28 und der Kommunikationsfähigkeit in Vorstellungsgesprächen nur begrenzt abgefragt
29 worden sind. Auch von meiner Seite / unserer Seite vom Dienstgeber. Das verändert
30 sich und hat sich auch schon verändert. Einmal im Bereich der Dokumentation, wo
31 ein unheimlich hohes Controlling gegeben ist. Also heute der klassische Sozialarbeiter
32 macht nur noch 50% Dienst am Menschen. Die anderen 50% ist wie beim Arzt
33 der Papierwahnsinn, die Dokumentation. Mal gucken, wie kriege ich die Prozesse
34 beschrieben. Das heißt er muss von seiner Qualität her auch eine ganze Menge mehr
35 mitbringen als die eigentliche Kernanforderung *Sensibilität, Empathie*, das auf die
36 jeweilige Zielgruppe abformt. Der Beruf hat sich da in den letzten Jahren schon
37 erheblich verändert und das schlägt wiederum direkt auf die Erwartungshaltungen,
38 was die digitale Kompetenz oder die Fachkompetenz im Medienbereich zu. Einmal in
39 der klassischen Form der Nutzung dieser Geräte. Aber das ist ja nur ein kleiner Teil,
40 weil die Dinger sind ja auch selbstlernend. Sie funktionieren relativ einfach. Aber da
41 hängt ja auch noch viel mehr dran. Und das sind für mich die spannenden Fragen:
42 „In ihrem Arbeitskontext, wie verändern sich Kommunikationsstrukturen?“ „Wie
43 verändern sich Kommunikationsstrukturen der Teilnehmergruppen?“ „Wie können
44 wir als soziale Dienstleister darauf reagieren?“ „Und wie schaffen wir es dann auch
45 in unserer Ausbildung, in unserer Praxisausbildung die Kollegen so fit zu machen,
46 dass sie in diesen neuen Strukturen arbeiten können?“ Stichwort Beratungschat,
47 Zugänge mit modernen Medien, was unsere Teilnehmer angeht im Street Work oder
48 WhatsApp. Da geht gar nichts mehr, aber wie formuliere ich WhatsApp, oder welche
49 Sprache sprechen Jugendliche heute? Wie sieht einfache Sprache im elektronischen
50 Setting aus? Also da gibt es so viele Punkte, die eigentlich dringender Bearbeitung
51 bedürfen. Und dann kommt unsere datenschutzrechtliche, die Datenschutzordnung.
52 Und gerade ist aktuell, die kirchliche Datenschutzordnung gültig. Und dann ja auch
53 die europäische Datenschutzverordnung, wo ich all diese Dinge unter Umständen
54 ja gar nicht mehr so machen darf, die ich bisher mache. Und wo dann auch wieder
55 ganz neue Regelungen eingeführt werden, wo dann auch wieder Kollegen geschult
56 werden müssen. Wo auch wieder Unterstützungsbedarf da ist, wo ich auch wieder Gas
57 geben muss als Dienstgeber, um die Kollegen so fit zu machen, dass sie dann wieder
58 diesen wichtigen Fragestellungen gerecht werden. Denn wir haben hier Projekte für
59 psychisch erkrankte Teilnehmer im Bereich der Sozialagentur Mh., wo wir ein Projekt
60 machen. Total spannend, wo Teilnehmer im Grunde genommen über einen längeren
61 Zeitraum auch begleitet werden. Frage: „Arbeitsmarktfähigkeit überhaupt ja oder
62 nein?“ „Wie sieht die medizinische Prognose aus?“ Und wir haben einen Psychiater,
63 Facharzt für Neurologie, mit dem wir das Projekt umsetzen wollen. Wo immer wieder
64 geguckt wird, ist eher der medizinische Bereich, der der vorrangig ist. Und dass wir
65 einen Haushalt haben, der dort um eine Grundlage zu schaffen, um Arbeitsprozesse
66 da später dann auch wieder anzudocken. Und das sind hochgradig sensible Daten mit

67 denen da umgegangen wird. Das sind Dinge, die die Karriere eines Menschen auch
68 zerstören können, wenn da Informationen an die falsche Stelle gehen. Und da muss
69 man sehr gewissenhaft mit umgehen. So ist die Verordnung für uns jetzt nicht neu,
70 aber setzt natürlich noch einmal andere Kontrollgrenzen. Ich finde es richtig und auch
71 gut, aber wir sind hier eben auch nicht Google und Amazon oder wie auch immer,
72 sondern wir müssen mit unserem spärlichen Etat immer gucken, wie kommen wir da
73 am Monatsende mit hin, dass alle Kollegen wieder ihr Geld bekommen. Und diese
74 Dinger müssen aus dem laufenden Etat, sie können Tagessätze auch nicht einfach
75 mal so umlegen: „Jetzt werden wir mal eben pro Teilnehmer 50€ teurer pro Monat!“
76 Dann wäre das ein leichtes. Das muss sich dann aber alles wieder im Wettbewerb
77 wiederfinden / widerspiegeln. So jetzt habe ich viel erzählt, Sie wollen ja auch was
78 von mir wissen, im Zuge der Zeit.

79
80 I: Nochmal zum Begriff der Medienkompetenz. Sie sagten jetzt viel über die Nutzung
81 von Geräten, die Mitarbeiter fit machen. Was für Perspektiven fassen Sie denn noch
82 unter Medienkompetenz oder wie würden Sie das noch definieren?

83
84 E: Für mich hat Medienkompetenz schon mehrere Facetten / mehrere Dimensio-
85 nen. Einmal der klassische Bereich, wie man früher sagte, die der Medienkunde. Im
86 Bereich der Ausbildung auch das damit Umgehen von Technik, das ist sicherlich ein
87 Aspekt. Die Fähigkeit Medienkritik auch zu äußern, ist, glaube ich, eine ursozialpäd-
88 agogische Kompetenz, alles erst einmal kritisch zu reflektieren und was kommt da
89 auf mich zu. Ich bin viel im Ausland unterwegs und wenn ich in Afrika bin oder auch
90 in Asien, da erlebt man das ganz anders. Da ist eine ganz andere Begeisterung auch
91 für neue Entwicklungen. Wir machen jetzt in Uganda jetzt ein Projekt mit Drohnen,
92 wo also Medikamente an ganz spezielle Standorte versandt werden. Also sehr, sehr
93 sinnvoll auch. Hohe Begeisterung auch. Hier in Deutschland hätte man schnell das
94 Gefühl, Flugverordnung, oder irgendwelche Geschichten, die einem sofort den Spaß
95 an den Dingen nehmen würden. Also ein ganz anderes Denken. Aber nichts desto
96 trotz wir auch einen reflektierten Umgang auch für uns in der Profession verspüren.
97 Als Pädagoge, als Psychologe muss ich diese Fähigkeit mitbringen. Die setzt sich dann
98 aber auch im Umgang mit Medien, mit Digitalisierung fort. Und das finde ich auch
99 wichtig. So eine reflektorische Ebene sollte man immer mitberücksichtigen, in dieser
100 gesamt definierten Zone. Noch einmal wichtig ist auch dieser Bereich Gestaltungs-
101 freiraum, würde ich den mal nennen, Mediengestaltung. Vielleicht auch noch einmal
102 Medienkommunikation so in einem Spiegelstrich. „Wie kriege ich die Menschen in
103 ihrer Kompetenz gestärkt?“ Auch Nutzen aus diesem Kommunikationsspektrum von
104 der Digitalisierung zu ziehen. Das finde ich, ist noch die spannendste Perspektive. So
105 wie ich Watzlawick gelernt habe, die Kommunikation verändert sich ja etwas. Und
106 wenn ich so Bewertungsschemata habe, die in den neuen Techniken hinterlegt sind,

107 wenn ich Suchmaschinen sehe, diese Logarithmen, diese Points, die immer wiederkeh-
108 rend sind, die muss ich verstehen lernen. Wenn ich als Begleiter, als Teilhabebegleiter,
109 als Pädagoge, als Sozialarbeiter auf der Straße bin, muss ich Menschen dies erklären
110 können, muss ich sie heranzuführen können. Und dazu muss ich dieses Wissen haben.
111 Man muss auch eine eigene Position entwickeln. Das ist vielleicht das allerwichtigste.
112 Dass jüngere oder ältere Menschen, die ein Universitätsstudium aufnehmen oder
113 Fachhochschulstudium aufnehmen, dass sie für sich Positionen gewinnen im Umgang
114 mit Menschen und im Umgang auch mit Digitalisierung. Und da müssen deutsche
115 Universitäten mit den Ansprüchen die sie da haben, sich mal positionieren. Dass von
116 dieser Seite da zu wenig reagiert wird. Wir erleben das ja hier in der Fachdiskussion,
117 auf der Ebene wo ja auch der Hk. sitzt in der katholischen JSA, wo sie sagen: „Ja,
118 der technische Bereich ist der eine, den will ich nicht unterbewerten, der ist sicherlich
119 genauso wichtig, aber Technik soll sich ja immer an menschlichen Entwicklungen
120 und Bedürfnissen orientieren, aber wenn wir selber keine Linie vorgeben, das ist
121 sicher eine Wertediskussion!“ Wenn ich einen geflüchteten Menschen, der hier zu
122 mir kommt nicht klar und deutlich sage: „Ich erwarte auch“, dann woher soll er es
123 wissen? Woran soll er sich orientieren? Und das ist aus einer falsch verstandenen
124 Gleichmacherei unserer Gesellschaft in den letzten Jahren geworden, dass man sich
125 nicht traut auch mal Position zu beziehen. Muss man wirklich auch mal klare Kante
126 zeigen. In der Jugendhilfe haben wir das seit vielen Jahren. Die guten Projekte
127 laufen nur, weil da Kollegen sind, die mit Selbstbewusstsein und Orientierungs- und
128 Auseinandersetzungsfähigkeit an und in die Diskussion mit jungen Leuten gehen.
129 Und die Gewaltprojekte. All das funktioniert nur auf dieser Ebene. Dass man einfach
130 auch mal konfrontativ aufeinander zugeht. Und aber gemeinsam nach Lösungen
131 sucht. Und so würde ich auch eine Digitalisierungsdebatte oder -diskussion sehen.
132 Jetzt auch dank Ihrer Arbeit in der wissenschaftlichen Auswertung. Dass man damit
133 auch mal die Leute herausfordert. Der sagt: „So, jetzt möchten wir aber auch mal
134 sehen, dass sich da etwas verändert!“ Wir haben da seit Jahren immer mal wieder
135 diesen Praxisbezug immer wieder eingefordert und wo: „Ja, wir sehen ja auch die
136 Notwendigkeit, aber wir haben ja viel an Stoff!“ Und da muss ich immer an meinen
137 alten Pädagogikprofessor H. B. denken, Gott hab’ ihn selig, Platons Gleichnis und
138 was weiß ich. Die Zeiten sind aber auch einer Veränderung unterworfen. Man muss
139 da auch als Universität die Menschen auf die Lebensqualität (...). Kollegen, die hier
140 wirklich aus den Fachhochschulen oder aus den Unis kommen und sich dann erst
141 einmal orientieren müssen. Das ist aber nicht nur digitalisierungsbezogen, sondern
142 auch wie die Anforderungen mittlerweile auch geworden sind. Die Zeiten, wo soziale
143 Arbeit oder soziale Dienstleistungen / sozialwissenschaftliche Arbeit, wo man hier
144 am Tisch gesessen hat, Kaffee getrunken hat, Zigaretten geraucht hat und die große
145 Welt der Probleme aufgerissen wurde, ist nicht mehr. Sondern Zeitplan: „Das sind
146 die Aufgaben, das ist Controlling, das muss passieren, so und so viele Leute müssen

147 vermittelt werden, die müssen in Ausbildungen, die müssen in Betriebe!“ Der Druck
148 ist auch bei Pädagogen angekommen. In der Schule erleben Sie das ja genauso. Dass
149 bei den Lehrern nicht nur die Arbeit mit den Kindern herausfordernd ist, sondern
150 es ist ja auch noch viel drum herum. Organisation, die ganze Schulleitung (...).
151 Man hat mir letztens noch mitgeteilt: „Ich habe gar keine Zeit mich mit meinen
152 Kollegen im Kollegium mit inhaltlichen Fragen auseinanderzusetzen. Nur zutun
153 mit Schulentwicklungsplänen, mit Finanzierungsgeschichten für Ausstattungsfragen
154 usw.“ Da ist Schule ja um einiges an Digitalisierung hinter uns hinter her, weil,
155 wenn ich sehe, dass sie sich jetzt erst einmal um die Ausstattung von irgendwelchen
156 EDV-Räumen kümmern, oder der Lehrer noch nicht mal einen Rechner in der Schule
157 hat, wo er dran arbeiten kann, dann ist das traurig genug. Dann brauchen wir über
158 andere Fragen auch gar nicht erst zu diskutieren. Aber gut, da haben wir uns den
159 Freiraum eigentlich auch schon immer genommen. Ich kann mich erinnern, im Jahr
160 2005 habe ich in Ns gemeinsam mit dem Bundesministerium für Wissenschaft, war
161 das damals, Modellversuch (...) gemacht. Das war einer der ersten Modellversuche
162 in diesem Bereich der für Spracheinsteiger gedacht war. Damals für Aussiedler in
163 Ns. Sie besuchten damals bei uns eine spezielle Schule, spätausgesiedelte Kinder
164 und Jugendliche, und da war so mein erster Impetus zu sagen: „Da hat eigentlich
165 moderne Sprachsoftware und Entwicklung von moderner Technik in der Umsetzung
166 echte elementare, qualitative Verbesserung gebracht für die jungen Menschen, die
167 dann eben auch dadurch ganz andere Zugänge gehabt haben!“ Die kamen aus ganz
168 Ns zu uns, konnten ihre Lernaufträge mitnehmen, haben damals auch von uns einen
169 Rechner zur Verfügung gestellt bekommen und in ihrer Freizeit konnte das dann
170 genutzt werden. Also die ersten ganz einfachen Sprachspiele, wo wir dann auch zu
171 Ergebnissen kamen, haben damals Aufmerksamkeitscharakter genutzt auf der einen
172 Seite. Bei den Kleinen natürlich super gut, bei den Großen dann auch. Das war für
173 mich schon so ein Aha-Erlebnis, wo ich dann gesagt habe: „Ja, da lassen sich Dinge
174 dran andocken!“ Und von daher ist meine Affinität und mein Zugang zum Thema
175 immer gegeben. Und ich freue mich ja auch, dass das endlich mal so aufplopt, wo
176 man sagt: „Ja, da können wir eben auch als soziale Dienstleister vielleicht auch
177 mal Vorreiter sein für ganz bestimmte Entwicklungen!“ Um Schulen auch mal ein
178 bisschen mehr Druck zu machen. Und wenn ich dann noch von vielen Kollegen, die
179 uns verlassen haben in den letzten Jahren, die so als Lehrer als Quereinsteiger in die
180 sozialen Dienstleistungen eingestiegen sind und jetzt auch durch die wahnsinnige Not
181 an Schulen Lehrer leider auch wieder gehen lassen, weil natürlich der Schuldienst
182 auch attraktiver ist von der finanziellen Ausstattung und die Sicherheit da natürlich
183 auch größer ist im Verhältnis. Aber kriege ich immer noch von vielen ehemaligen
184 Kollegen die Rückmeldung: „Es war bei euch oder bei Dir doch viel besser! Wir
185 hatten einen viel größeren Freiheitsdrang auch Dinge zu entwickeln / umsetzen zu
186 können als das in Lehrplänen und diesen abgestuften schulischen System möglich ist!“

187 Aber da tut sich ja was, so hört man aus den Ministerien heraus, dass sich Schulen
188 da jetzt auch auf den Weg machen. Aber Berufshilfe, Jugendhilfe war immer flexibel
189 und muss immer flexibel gewesen sein und jetzt auch weiterhin sein und kann auf
190 solche Veränderungen etwas schneller reagieren als so ein großer Tanker Schule mit
191 den unterschiedlichen Facetten von der Bezirksregierung, Schulverwaltung, Land und
192 Kommune dann auch.

193
194 I: Genau das, was ich auch in meinen zwei vorherigen Interviews festgestellt habe.
195 Da habe ich Hochschullehrende interviewt und da habe ich auch gefragt: „Naja,
196 die Curricula sind ja auch an Hochschulen sehr strikt. Muss es nicht eigentlich
197 heißen: «Digitalisierung oder Medienkompetenz muss in solchen sozialen oder päd-
198 agogischen Studienfächern Pflichtprogramm sein oder fest darin verankert sein?»“
199 Und dann kam halt von beiden einheitlich, so die Antwort: „Naja, wir haben zwar
200 einen Bildungsauftrag, aber man kann Digitalisierung und Medienkompetenz ja
201 als Querschnittsthema behandeln!“ Und es gibt hier und da, und das ist ja nicht
202 das Verständnis, sondern mir geht es um die soziale Perspektive. Um die Integra-
203 tion digital Benachteiligter. Dieses Empowerment, dass sie mit solchen Sachen wie
204 Selbstbestimmtheit, gesellschaftliches Leben (Telefon klingelt, B nimmt Telefonat an).

205
206 E: Ja, also wenn die Kollegen an der Hochschule, das als Querschnittsaufgabe sehen,
207 dann kann ich das auch nur unterstützen. Klar, manchmal hilft natürlich auch so ein
208 gewisser Druck von oben auch, zu sagen: „Ja, wir haben da zumindest schon mal im
209 Lehrplan oder im Ausbildungsplan so eine Sache fest verankert.“ Dazu müsste man
210 sich die Legitimation dann auch ganz offiziell sich mit den Themen zu beschäftigen
211 zu können / zu dürfen. Aber eigentlich muss das schon, so ähnlich wie Gender, wie
212 Umwelt, eine komplette Front von A bis Z durchdringende Beauftragung sein. Und
213 über technische Hilfen, Kurse Word, Excel, allen möglichen Krams und noch viel
214 mehr, insbesondere dann, wenn es um solche Studiengänge geht, die wir hier im Fokus
215 haben. Dann auch die Auswirkungen (Telefon klingelt erneut, B nimmt Telefonat an).
216 Also wie gesagt, wir haben da auch auf der katholischen JSA, wo der Herr Hk. ja auch
217 maßgeblich dran beteiligt ist, z. B. wollen wir dieses Thema auch in allen Facetten
218 durchdenken und uns da auch positionieren. Und da geht es auch immer in diese zwei
219 Richtungen. Einmal der technischen Qualität, wie sind wir ausgestattet. Wenn Sie
220 jetzt z. B. mal so ein Whiteboard nehmen. Das kostet jetzt so 300€. Also so in der
221 Form, wie es da jetzt so hängt. Können sie malen so mit Stiften, aber es ist kein elek-
222 tronisches Whiteboard. Warum haben wir jetzt hier nicht so ein Ding hängen, wo ich
223 im Grunde genommen mit meiner Uhr Informationen darüber spielen kann? Einfach,
224 weil das Geld fehlt. Weil die Anschaffungskosten einfach noch so hoch sind dafür,
225 dass wir im Grunde genommen uns dazu noch nicht, keine Selbstverständlichkeit ist
226 hier für den Geschäftsführer zu sagen: „Da kommt jetzt so ein Ding rein und gut

227 ist!“ Es entwickelt sich etwas, aber es dauert. Und das sind für mich immer so kleine
228 Beispiele, wo ich sage: „Ja, das darf man dabei nicht vergessen!“ Wir müssen dann
229 auch die Lernorte dafür schaffen, wo man eben diese neuen technischen Möglichkeiten
230 erprobt. Und um auch zu sagen: „Es macht Sinn oder auch keinen Sinn.“ Und da
231 gibt es in der sozialen Arbeit auch ganz viele und unterschiedliche Arbeitsbereiche,
232 die da berücksichtigt sind. Ich habe da Schulungsbereiche, Visualisierungstechniken
233 etc. Auch diesen klassischen Bereich, der sich ganz schön stark mit Schule auch
234 deckt / abbilden lässt. Ich habe aber auch Beratungsbereiche. Chats haben wir viele.
235 Wie kann ich die schützen? Wie kann ich dahin kommen, dass ich auch Menschen
236 aus sozialer Isolation befreie über einen technischen Zugang? Und da muss ich eben
237 noch einmal viel, viel kreativer denken. Das, was eigentlich immer soziale Arbeit
238 stark gemacht hat, ist ja über den Tellerrand hinauszudenken. Sich auch in die
239 Gefühlwelt der Menschen hineinzubegeben. Das muss aktiviert werden. Und da muss
240 ich dann noch einmal mit einer entsprechenden Profession ran. Ich glaube, dass man
241 Beratungskompetenz sich auch durch die Nutzung von sozialen Medien verändert.
242 Also da muss man auch noch einmal ganz gezielt hingucken. Und wenn man bei
243 den Ärzten sieht, welche Schwierigkeiten sie schon haben. Ich sage mal, ganz normal
244 so Beratungschat in ihr Büro zu integrieren, in ihr System. Dann möchte ich gar
245 nicht an uns Sozialarbeiter denken oder an so Gruppensettings. Wir haben ja immer
246 die Schnittfläche *Einzelfallhilfe, Gruppen- und Gemeinwesenhilfe*. Diese Dreiteilung
247 der sozialen Arbeit hat sich nie wirklich aufgelöst. Aber wir haben oft auch Dinge,
248 die parallel laufen. Und zu jedem dieser Arbeitsansätze muss ich die Digitalisierung
249 mitdenken. Und da kommen wir wieder zu dem Schluss, den Sie eben hatten, meine
250 Kollegen. Es muss eigentlich eine Querschnittaufgabe sein. Es muss in alle Bereiche
251 hineinwirken. Und in jedem Prozess muss ich das eigentlich mitdenken. Wie kann
252 Digitalisierung aufgestellt werden in den verschiedenen Dimensionen dann wieder?
253 Die wir dann eben auch noch einmal beschrieben haben. Das ist da zu durchdenken.

254
255 I: Vor allem auch nicht nur die Perspektive *Wie kann ich damit umgehen?*, sondern
256 *Wie könnte ich Menschen, die damit jetzt nicht umgehen können, unterstützen?*
257 Also klassisches Beispiel, was ich immer gerne nenne: Zeitungen gibt es heute in
258 vielen Städten fast gar nicht mehr per Papier, sondern bei uns in der Stadt haben
259 sie z. B. die Lokalzeitung komplett online auf das Smartphone, Internet oder iPad
260 umstellen können. Und wenn man da jetzt ältere hat, die beispielsweise gar keinen
261 Internetanschluss haben, noch nicht einmal im Zweifel wissen, was ein Handy ist so
262 ungefähr, die haben dann arge Probleme. Die sind dann auch vom gesellschaftlichen
263 Leben ausgeschlossen, weil sie eben die Heimatzeitung, die sie sonst eben gerne
264 gelesen haben, nicht mehr lesen können. Und da fängt es an. Und das fängt auf dieser
265 kleinen gesellschaftlichen / sozialen Ebene zu Hause an und geht immer weiter hoch
266 bis in den Organisationen, wo Sie eben auch schon sagten, mit Ärzten beispielsweise,

267 was Sie ja jetzt auch gerade mit diesen Telearzt, mit diesen Beratungen, die jetzt
268 über Chats, über Skype oder so laufen sollen, das zieht sich wirklich in alle gesell-
269 schaftlichen Schichten und Ebenen ein. Und da ist die Frage auch dann, wo sollen
270 sie das denn dann überhaupt erlernen? Und das ist dann wirklich der klassische
271 Ausbildungsbetrieb. Nicht nur in der Schule. Da muss es anfangen, vielleicht sogar
272 auch schon im Kindergarten auf kleinster Ebene / auf spielerischer Ebene. Dann Schu-
273 le, dann weiter schulische / berufliche Ausbildung, sei es, wenn man eine klassische
274 Ausbildung macht oder auch im Hochschulbetrieb. Ehrenamt, Weiterbildung. Es
275 zieht sich überall in die Lebenslagen letztendlich fort. Nur da müssen quasi auch
276 die Leute, die an der Hochschule arbeiten, in der beruflichen Ausbildung lehren, die
277 müssen auch diese Kompetenz erst einmal haben. Das ist auch das, was mir viele in
278 den Interviews gesagt haben. Wie sollen die Studenten, die Absolventen, oder die
279 gerade in der Ausbildung sind was erlernen, wenn die Person, die vor einem steht das
280 selbst eigentlich auch nicht kann? Da fängt es an, das ist der ausschlaggebende Punkt.

281
282 E: Ja, absolut richtig! Und das ist ja das wie in der Schule. In der Schule haben wir das
283 immer wieder. Gerade in berufsbildenden Schulwesen ganz elementar, wo die Lehrer
284 in Berufsschulen sind ja schon Kilometer weit weg von den aktuellen Gegebenheiten
285 im Betrieb. Der Lehrer der da unterrichtet, der weiß doch gar nicht mehr was im
286 Betrieb abgeht und in den technischen Dingen schon gar nicht. Also das ist so eine
287 Spanne, die da auseinandergegangen ist. Und die hat sich in jedem Jahr eigentlich
288 noch verstärkt. Und weil eben oft die Quereinsteiger, durch die hohen Voraussetzun-
289 gen die Schule aufgebaut hat einfach, vermiest hat. Früher war es im Schulwesen
290 zumindest möglich, dass Leute aus der Praxis in den lehrenden Betrieb einsteigen
291 konnten. Haben Universitäten früher übrigens auch gemacht. Das ist mittlerweile
292 kaum noch möglich. Es sind nur noch Zielprofessuren irgendwo ausgeschrieben und
293 hohe Hürden irgendwo aufgebaut, was den Einstieg in den akademischen Bereich
294 angeht. Mag ja alles sinnvoll sein, aber ich würde mir auch mal wünschen, dass der
295 ein oder andere Professor auch mal weiß wo der Hammer hängt, wenn er Pädagogik
296 doziert. Und das habe ich schon oft genug gesagt. Das was ich bei Politikern auch
297 immer sage: „Du weißt doch gar nicht was hier läuft!“ Es ist sozusagen ein Inseldasein.
298 Das ist so meine Hoffnung, dass so eine Digitalisierung überrollt werden könnte.
299 Weil die geht so schnell, die ist so rasend. Die fordert so schnell so viele Dinge
300 ab, zeitgleich die Kompetenz Dinge zu erfassen zu können. Merken Sie doch heute
301 schon, wenn Sie früher Nachrichten geguckt haben, dann haben Sie viel, viel länger
302 gebraucht um Sachzusammenhänge auch zu verstehen, die da hinterlegt sind. Die
303 sind so aufbereitet, dass sie durch ein Bild, durch Zusammenschnitte so komprimiert
304 sind, dass Sie sagen: „Ja, ich kann mich jetzt auch in eine Lebenssituation von Donald
305 Trump in den USA versetzen, was die Strafzölle irgendwo angeht.“ Oder, wenn Sie
306 einen modernen Fernseher haben, können Sie sogar in diesen Knick hineingehen und

307 auch schon sehen, dass in den Statistiken oder Graphiken, die dann ganz bestimmte
308 Dinge hinterlegen. Das ist schon ein Veränderungsprozess, der nicht mehr aufzuhalten
309 ist. Und den man, wenn man es positiv betrachtet, den man auch nicht entgehen
310 kann. Dass die Hoffnung sicherlich auch da ist, dass sich auch an Universitäten und
311 Fachhochschulen da etwas ändert. Und die pessimistische Sichtweise darauf wäre, wir
312 haben heute noch Professoren mit einem Stift und einem Blatt Papier. Das ist ja
313 schon fast wieder modern. Dann wieder auftauchen und dann die gleichen Sachen
314 erzählen, die sie auch schon vor 30 Jahren erzählt haben. Die gibt es leider auch
315 immer noch und immer mal wieder.

316
317 I: Es ist halt auch die Frage, wie die Hochschulen Medienkompetenz definieren.
318 Also ich habe mir ja auch die Vorlesungsverzeichnisse angeschaut, da stand das
319 dann, wenn man sich die Inhaltsbeschreibung angeschaut hat. Dann war bei denen
320 Medienkompetenz *Soziale Arbeit in der Fotografie*. Dass sie da mit einem Fotoapparat
321 oder mit einem Smartphone durch die Gegend gehen und Fotos machen. Das ist
322 dann Medienkompetenz bei denen. Wo man sich dann denkt: „Okay. Man arbeitet
323 zwar digital mit einem digitalen Gerät in gewisser Weise, aber ist das so die Medien-
324 kompetenz die später, wenn man in einer Organisation / in einem Unternehmen geht,
325 benötigt?“ Das ist halt immer so die Frage. Und das habe ich mir dann letztendlich
326 auch angeschaut. Und da war ich dann doch auch schon relativ schockiert, dass auf
327 solche Elemente so der Fokus drauf war. Also dass da der Wandel gefehlt hat. Die
328 Digitalisierung ist so rasant und man kann vielleicht auch nicht immer in dieser
329 Schnelligkeit auch so reagieren. Das ist sehr schwierig auch und auch eine starke
330 Herausforderung, würde ich sagen. Aber an manchen Punkten sind sie sehr, sehr
331 zurück. Und das fehlt einfach. Also ich weiß jetzt nicht, ob Sie dazu irgendwelche
332 anderen Studien kennen oder so. Ich hätte halt gerne noch einen Vergleich oder so
333 gemacht, ob sich da schon was verändert hat. Aber ich glaube es gibt irgendwie
334 niemanden der dazu schon mal irgendwelche Erfahrungen belegt.

335
336 E: Da fällt mir aus dem Kopf jetzt auch nichts unbedingt zu ein. Ich kann mal
337 meine T. anfunken, die studiert in Rb. Kulturwissenschaften und wir haben da noch
338 ein paar private Kontakte in die Vereinigten Staaten genutzt, weil die sind da ja in
339 einigen Bereichen ganz schnell und ganz akribisch in der Darstellung ihrer Praxisent-
340 wicklung. Ob es da irgendwie Zahlenmaterial gibt, was jetzt auch so die Umsetzung
341 angeht von digitalen Prozessen eben in sozialer Arbeit. Ich kann nur immer sagen,
342 dass es ein, und das kann man in Zahlen nicht zeigen, sehr langwieriger Prozess ist in
343 solchen größeren Organisationen. Einmal das Denken zu verändern, das sowieso sehr
344 lange. Aber auch die Ausstattung, die technischen Fragen, das was wir eben schon
345 einmal besprochen haben. Die sind doch jetzt erst angekommen in den Seminaren, ein
346 PowerPoint Ding zu haben, die ich hier schon gar nicht mehr sehen will. Die verbiete

347 ich meinen Mitarbeitern. Dass ich sage: „Die sind alle gleich, das ist das Letzte das
348 ich brauche!“ Klar, gibt es die auch noch. Aber wir brauchen neuere Dinge, wir
349 brauchen Farbe / Leben. Wir müssen Lebenssituationen von Menschen abbilden und
350 die kriege ich über so eine Grafik nur ganz schwer abgebildet. Das heißt, da brauchen
351 wir multimedialen Einsatz. Da brauchen wir Filmclips. Bewerbungstrainings, wo wir
352 mit einem holländischen Filmemacher zusammenarbeiten. Wo wir sagen: „Ja, die
353 Leute haben gar keine Zeit mehr in den Entscheidungspositionen / in den Betrieben
354 sich lange Bewerbungsunterlagen anzugucken.“ Und jemand, der sowieso mit Benach-
355 teiligung kommt, der wird eben über so eine kurze Filmsequenz mit freundlichen
356 Lachen / mit seiner Ausstrahlung ganz anders wahrgenommen. Und das wollen wir
357 nutzen. Und dann werden in dem Clip noch ein paar Fakts hinterlegt, sodass derjeni-
358 ge, der als Filmeverantwortlicher sagen kann: „Ja, passt! Den gucke ich mir einfach
359 mal an.“ Damit er dann auch zumindest die Chance hat sich im Vorstellungsgespräch
360 zu präsentieren. Und das ist Jobcoaching. Und im Idealfall (...) Kulturen, und da
361 habe ich auch Spaß dran. Und das sind so Dinge, wo ich dann auch sage: „Ja, dann
362 kann man dann noch für die Zielgruppe Türen aufmachen und entwickeln.“ Und
363 so verstehe ich unsere Profession im Bereich der sozialen Dienstleistungen in allen
364 Facetten. Dass wir Anwalt für unser Klientel bleiben. Dass wir das ernst nehmen
365 und das können wir nur mit digitaler Kompetenz zunehmend erreichen. Und deshalb,
366 da schließt sich der Kreis, natürlich auch in Ausbildung und Qualifizierung von
367 Fachpersonal. Da natürlich noch einmal gesondert drauf geguckt werden muss. Das
368 erhoffen wir uns ja. Wir müssen ja auch und haben schon ganz große Schwierigkeiten
369 Berufseinsteiger hier überhaupt zu verorten, weil uns die Kostenträger sagen: „Nein,
370 jemand der direkt von der Uni kommt hat gar keine Praxiserfahrung, die können wir
371 ja gar nicht einsetzen! Der muss zwei, drei Jahre mit der Zielgruppe gearbeitet haben.
372 Der muss zwei, drei Jahre schon in irgendeinem Projekt mitgearbeitet haben usw.“
373 Und eigentlich müssten sich da auch die Universitäten umstellen, zwangsläufig. Die
374 müssten in ihrem Hochschulkanon im Grunde genommen diese Praxisphasen schon
375 integrieren. Damit, wenn die Leute von den Universitäten kommen, hier dann auch
376 direkt anschließen können. Ich schiebe die Unterlagen auch schon zum größten Teil
377 zur Seite, weil ich sage: „Ich kann die Leute hier nicht.“ Ich würde es gerne machen.
378 Wir brauchen ja dieses Frische, diese Dynamik. Aber Kenntnisse. Und ich muss da
379 immer kämpfen, um da in Einzelfällen Zugänge zu ermöglichen. Und dann eben oft
380 auch Sachen melden, die ich gar nicht melden darf. Und dann guckt man, wie man
381 Sachen so geschönt bekommt, dass sie irgendwie nicht auffallen. Und da müssen sich
382 Dinge ändern. Schnellstmöglich. Sonst habe ich hier irgendwann so eine Spanne, weil
383 die Kollegen hier ja auch immer älter werden, was ja normal ist, das heißt wir haben
384 hier in unserem Arbeitsbereich, wie bei den Lehrern auch, die Kollegen die jetzt
385 auch an die 60 gehen. Vorruhestandregelung usw. Das heißt da fließt eine Menge an
386 Erfahrungen ab. Neue Leute müssen nachkommen. Aber da muss es einen Austausch

387 geben. Deshalb ist so eine gesunde Mischung nicht nur in den Professionen, sondern
388 auch im Alltag eine ganz wichtige Voraussetzung. Und wir haben als Bildungsträger,
389 wir sind ja auch tarifgebunden, einige Vorteile, was ja auch die Bezahlung angeht.
390 Wir haben da einen ganz ordentlichen Tarif. Reichtümer verdient man hier auch
391 nicht. Aber es ist zumindest ganz auskömmlich. Und da merke ich schon, dass sich
392 da Dinge ganz problematisch erweisen in der Anbindung von neuen Kollegen. Weil
393 die Voraussetzungen oft gar nicht gegeben sind.

394
395 I: Und das ist ja eigentlich schade, wenn man sagt, dass nach dem Bachelor sind
396 im Schnitt drei Jahre, wenn man es nach dem Master macht sind es fünf. Also fünf
397 Jahre Ausbildung hat man dann hinter sich und dann fehlt einem irgendwie die
398 praktische Anwendung. Und ich sage mal so, eigentlich hat man oder könnte man an
399 Universitäten die Möglichkeit an Universitäten schaffen nicht nur über Praktikum,
400 sondern auch über irgendwelche praxisorientierten Seminare. Das sind die wenigsten
401 Universitäten, wo ich mich jetzt auf Medienkompetenz bezogen habe, wo die mal
402 gesagt haben: „Okay, ich gehe jetzt mal mit einer Gruppe von, lass es fünf bis zehn
403 Studierende sein, ins Feld und zeige denen «Wie bekomme ich Medienkompetenz?»
404 und «Wie kann ich die vermitteln?»“ Aber das kann man ja nicht nur mit dem
405 Thema Medienkompetenz machen, sondern mit fast allen Themen. Dass man die
406 Studierenden mit ins Feld nimmt. Aber dazu muss erst einmal die Bereitschaft bei
407 den Lehrenden in dem Sinne sein. Auch die Möglichkeiten und das ist dann auch
408 wieder mit Kosten verbunden, wenn man ins Feld geht. Die Motivation von den
409 Studierenden natürlich auch. Aber auch von den Hochschullehrenden. Und das ist
410 halt alles so, was sich noch verändern muss eigentlich. Und viel stärker implementiert
411 werden muss. Sollte vielleicht auch in den Lehrplänen verankert werden. Dass man
412 sagt, so ein Projektstudium von einem Jahr muss da drin sein. Und das heißt nicht,
413 dass man empirisch Daten forscht, sondern mal aktiv rausgeht ins Feld. Und das ist
414 das, was ich jetzt hier auch gesehen habe. Das ist ein eklatanter Mangel.

415
416 E: Absolut. Ich weiß nicht, wann ich das letzte Mal. Und das käme dann für mich
417 auch dazu. Genau, da muss dann so ein Professor auch seinen Arsch dann mal
418 bewegen, raus, dann muss er mal Kontakte knüpfen. Und dann muss er sich auch
419 mal in die Bronx begeben des RG. Und muss sich sagen: „Ja, wo sind denn jetzt
420 tatsächlich die Anknüpfungspunkte von sozialer Arbeit?“ Und dann auch einmal
421 überlegen. Und dann hätte man auch einen sehr wirksamen Dialog von Praxis und
422 Theorie, den wir uns auf der anderen Seite ja auch erhoffen. Ich argumentiere hier
423 mit Jobcenter, Politikern oder wie auch immer mit meinem Spiegel Halbwissen, das
424 man sich dann irgendwo mal angelesen hat. Und wo man sich dann sagt: „Ja, es wäre
425 vielleicht auch mal schön, wenn man dann dazu auch mal die vernünftigen Zahlen
426 hätte oder mal eine vernünftige Grafik, die das dann auch mal deutschlandweit

427 darstellen könnte. Das wäre super!“ Und dann hätte man eine Win-Win-Situation für
428 alle Beteiligten. Aber da muss eben noch viel mehr passieren. Da muss, wie Sie schon
429 sagten, auch die Bereitschaft zu da sein. Ich glaube, dass das bei den Studierenden
430 schon eher gegeben ist. Da merke ich, dass die schon einfach viel Power eigentlich
431 schon mitbringen und das eigentlich auch schon einfordern und auch wollen. Also
432 sie möchten ja auch in ihrem Beruf arbeiten später. Und dass die Hemmschwellen
433 eher so auf den organisatorischen, auf den Fahrtkosten, Versicherungsfragen, all den
434 Sachen, die immer so das K.o.-Kriterium sind. Aber das geht ja alles nicht. Und nein,
435 finde ich auch. Und bei Studenten, ich sehe es ja bei meiner T., die wie gesagt in Rb.
436 studiert, dass man auch da viel Zeit, die man da auch sinnvoll nutzen kann, in dieser
437 vorlesungsfreien Zeit, wo man auch wirklich sagen kann: „Ja, da muss ich mir die
438 Kontakte einfach auch schaffen.“ Und das muss ins Bewusstsein rein, dass ich mit
439 einem reinen universitären Studium nur begrenzt lebensfähig bin. Ich brauche tat-
440 sächlich im Studium auch schon erste Anknüpfungspunkte zu Unternehmen, Firmen,
441 Organisationen, Behörden, wie auch immer, um dann da später drauf auch aufbauen
442 zu können. Und dann kommt man, glaube ich, auch in einer sehr gute Zeit auch
443 hinein, die ich eben auch beschrieben habe, wo die Organisationen / Einrichtungen,
444 junge Leute auch gebraucht werden. Und wenn ich mir die Situation so vor 15 Jahren,
445 wo es keine Arbeit gab, wo wirklich alles besetzt war. Es gibt genügend Stellen, wo
446 man mit einer persönlichen Bindung dann auch ganz schnell Türen öffnen können.
447 Und da kann man dann auch sagen, bietet die Digitalisierung dann vielleicht auch
448 Chancen. Dass man deutschlandweit sich dann auch noch einmal schneller vernetzen
449 kann und dass man eben auch einmal per Onlinechat auch einmal mit einem per-
450 sönlichen Bild im Rechner eine andere Kommunikation aufbauen kann als das mit
451 unserem mühseligen ersten europäischen Projekten, da wo ich mit den Kollegen in
452 Bologna so eine Telefonkonferenz versucht habe, die irgendwie hinzukriegen. Mehrere
453 Standorte von der Telekom geschaltet wurden, war schon hochmodern. Aber das
454 war natürlich der absolute Wahnsinn. Die Sprachbarriere dann dazwischen. Der
455 eine sprach gut Englisch, der andere weniger. Der andere italienisch, der andere
456 wieder nicht. Einmal deutsch, das war ein Drama. Und da kann man sicherlich noch
457 viele, viele schöne Dinge. Ich habe da eine Sprachsoftware, die brauche ich jetzt
458 unbedingt. Karavanda ist die Sprache in Uganda. Die beherrscht natürlich keine
459 Sau und ich sage, ich brauche die Sprache aber, sonst kann ich einfach mit den
460 Menschen in diesen kleinen Dörfern kaum kommunizieren. Und da hat mich jetzt
461 meine Tochter drauf gebracht, es gibt so einen Softwareanbieter, der so eine eins zu
462 eins Sprachausgabe gewährleistet. Das heißt, Sie sprechen da rein in Deutsch und es
463 kommt umgekehrt in der Originalsprache raus. Und das in Echtzeit, sodass Sie nicht
464 diese langen Translationsituationen haben, sondern man stellt dann nur so ein Ding
465 dahin und Sie kriegen sofort die Reaktion im Gesicht und Sie merken es ist dann auch
466 angekommen und Sie können dann auch sofort darauf reagieren. Es ist jetzt nicht das

467 Sprachlernen, das sie ersetzen. Aber erleichtert in so einer Erstsituation natürlich erst
468 einmal das Miteinander natürlich auch. Sie haben nicht immer einen Dolmetscher
469 daneben stehen, der auch nur die Hälfte richtig übersetzt. Das ist ja natürlich auch
470 oft immer so die Gefahr. Wenn Sie auch so versuchen Prozess und Verhandlung zu
471 Ende zu bringen. Dass gerade in so afrikanischen Ländern Eigennutzen, fiskalische
472 Interessen eine Rolle spielen und nicht immer so die eins zu eins Übersetzung.

473
474 I: Also, das ist auch das was ich so finde, was auch an den Hochschulen gelehrt
475 werden muss. Generell auch das Thema *Was bringt Digitalisierung?* Auf der einen
476 Seite Vorteile, wie Sie eben auch sagten. Sprachbarrieren könnten irgendwie behoben
477 werden. Aber auch Personen mit einer Behinderung, dass sie irgendwie integriert
478 werden im Arbeitsleben. Personen, denen ein Arm fehlt oder so, dass sie über die
479 3D-Drucker mittlerweile schon Geräte geschaffen werden können, dass sie besser
480 aus einem Becher trinken können, wie auch immer. Wo die Teilhabe auch irgendwie
481 gefördert wird. Aber man muss ja auch die Risiken diskutieren. Wir waren eben
482 beim Datenschutz. Daten können geklaut werden / missbraucht werden. Ja klar, im
483 Internet, was da einmal steht, sagt man, ist auch immer schwer da wieder raus zu
484 kriegen. Also das, finde ich, muss auch thematisiert werden. Vielleicht ist es an der
485 Hochschule manchmal auch schon zu spät. Es muss eigentlich schon eher in der Schule
486 schon erfolgen, dass die Kinder auch sensibilisiert werden. Aber auch die Erwachsenen,
487 weil die Digitalisierung ist ja jetzt gerade auch erst so brandaktuell. Ich finde, das ist
488 auch so ein Bildungsauftrag, nenne ich es jetzt einmal einfach. Dass die Vorteile, aber
489 auch die Nachteile irgendwie thematisiert werden und auch diskutiert / reflektiert
490 werden. Was Sie ja eben auch schon sagten mit dem Medienkompetenzbegriff.

491
492 E: Ja, das halte ich für ganz wichtig. Also genau da bieten ja die sozialen Stu-
493 diengänge, ich zähle da jetzt mal alles zu, Soziologie, Psychologie und alles was
494 da dranhängt, eigentlich eine sehr gute, auch durch die kritische Theorie eigentlich
495 auch einen ganz guten Ansatz, da auch zu einer vernünftigen Einstellung in Sachen
496 Medienkompetenz zu kommen, oder in Entwicklung zu kommen. Und die jungen
497 Leute, die dann eben aus den Universitäten / Fachhochschulen herauskommen, dann
498 eben auch schon mit einer Sensibilität ausgestattet sind dieses Thema im Arbeit-
499 salltag dann auch anzugehen. Und das ist im Klientenbezug wichtig. Ist aber eben
500 dann auch in der Beziehung zur Organisation, Ämtern usw. noch einmal wichtig.
501 Zu sagen, wie formuliere ich. Das hat jetzt vielleicht nichts, doch ein bisschen was
502 mit Medienkompetenz zu tun. Eine Schreibwerkstatt für Absolventen von Univer-
503 sitäten, würde ich sofort verbindlich für alle vorschreiben. Nicht nur Deutsch zu
504 schreiben, sondern auch in der Diktion von Dokumentation usw. Und dann auch in
505 der Nutzung von digitalen Hilfsmitteln, oder technischen Hilfsmitteln. Da muss dran
506 gearbeitet werden. Das ist eine große Kritik, die ich hier habe, wenn neue Kollegen

507 hier zu uns kommen. Dass man sich da erst einmal mühselig rein. Sie brauchen
508 erst einmal ein halbes Jahr in die Datenbanken hineinzukommen, um die Abläufe
509 dann auch für sich klar zu kriegen. Diese Strukturen, klar man kann nicht alles
510 lehren, Praxis hat immer, man muss immer applizieren auf die Praxis, aber man
511 könnte schon viel mehr machen, glaube ich. Und es ist ja nicht so als würden die
512 Leute nicht wollen, sondern es wird einfach nicht angeboten. Und da muss dran
513 gegangen werden. Und das ist, wir haben es eben schon erwähnt, die Arbeitsbereiche
514 haben sich in den letzten Jahren verändert und der Sozialarbeiter ist heute nicht
515 mehr der, der nur mit einer Tasse Kaffee auf dem Hof steht, sondern er sitzt die
516 Hälfte seiner Zeit vor seinem Rechner und gibt Teilnehmerzahl ein, Anwesenheit,
517 oft auch Verwaltungsaufgaben, die man gar nicht vermutet erst einmal in so einem
518 Berufsbild. Beim Psychologe, der ist im Grunde genommen erst einmal nur dabei
519 alle möglichen Dinge einzugeben, Berichte zu sichten / zu systematisieren und das
520 ist oft dann eben auch eine Arbeit mit Daten und Struktur von Daten und so eine
521 Förderplanung, so eine individuelle Förderplanung aufzubauen von dem Teilnehmer
522 und muss dann eben auch mit den unterschiedlichen Systemen umgehen lernen. Die
523 einen haben das, was weiß ich, in diesem System eingeschrieben, die anderen haben
524 es da und dann muss man es zusammenführen. Und da gehört dann auch schon
525 eine technische Kompetenz dazu, das dann auch nutzbar zu machen. Schon spannend.

526
527 I: Ja, es geht in viele Bereiche ein. Also da kann man ganz, ganz viele auflisten,
528 glaube ich. Würden Sie das, wenn Sie sich die Daten so anschauen, eigentlich schon
529 auch so bestätigen?

530
531 E: Absolut! Ja, wirklich. Dessen was hier auch so an Potential von Hochschulen
532 und Fachhochschulen kommt ist bei Weitem nicht ausgeschöpft. Und es auch eine
533 Bereitschaft der Mitarbeitenden da ist, eine hohe, die sich da der Praxisspannung
534 auch bewusst sind, wo aber einfach Vorkenntnisse fehlen. Und Dinge dann auch sehr
535 langsam, Sie haben es ja eben auch beschrieben, eine universitäre Karriere dauert
536 ja auch eben ein paar Jahre. Und ich finde dazu müsste eigentlich auch Zeit sein.
537 Und es ist die Frage, das fand ich eine schöne Idee zu sagen, warum kann man nicht
538 mal so ein Trainingssemester oder Praxissemester in irgendeiner Form aufbauen,
539 das dann eben genau diese Verbindung schafft? Und es hat dann eben auch noch
540 den angenehmen Nebeneffekt, dass ich da dann auch wieder Kontakte schaffe zu
541 Unternehmen, Firmen usw. sozialen Instanzen.

542
543 I: Also ich kriege das mit, so etwas gibt es an der Technischen Universität D.
544 in der R. Die da dieses Projektstudium machen, wo es sich auch über ein Jahr, also
545 über zwei Semester zieht, und die Studierende am Ende wirklich ins Feld gehen und
546 bei der Get Online Week, ich weiß nicht, ob Ihnen das was sagt, wo die Studierenden

547 dann wirklich aktiv auch mitarbeiten. Das ist eigentlich so etwas, wo ich auch denke,
548 das muss viel mehr kommen. An viel mehr Studiengängen, an viel mehr Universitä-
549 ten / Fachhochschulen. Das ist eigentlich genau das was fehlt.

550
551 E: Wenn ich da nicht genau darauf einspringen, dann provoziere ich jetzt einmal ein
552 bisschen, wenn Sie Gelegenheit haben können Sie das ja auch einmal an geeigneter
553 Stelle in Universitäten transportieren, werden sich Träger oder auch große Orga-
554 nisationen selbstständig machen. Wir brauchen dann den Kram nicht mehr. Wir
555 machen dann ähnlich wie in Baden-Württemberg oder Bayern Berufsakademien. Wir
556 bauen das ganze auf und zahlen die Leute dann auch anders. Dann können sie ihr
557 scheid BAföG da auch lassen, wo es ist. Denn wir kaufen die Leute dann auch direkt
558 ein. Die Finanzverwaltung macht das mittlerweile für viel Geld. Ich weiß meine T.,
559 die hatte jetzt einen und ich sagte: „Was verdienst Du da?“ Ich bin fast vom Stuhl
560 gefallen. Im ersten Ausbildungsjahr im Rahmen der Berufsakademie Finanzministeri-
561 um Nordrhein-Westfalen und die kommt dann auch zu einem Hochschulabschluss.
562 Allerdings im Rahmen einer normalen Ausbildung. Und da gibt es mittlerweile auch
563 Wege, das war für mich auch ganz neu, die da möglich sind. In Baden-Württemberg
564 haben sie ja als Berufsakademie schon seit vielen Jahren umgesetzt. Und das ist
565 natürlich dann auch ein Börner, weil die Leute steigen schon ein mit der Gewissheit,
566 ich habe nachher schon ein Job.

567
568 I: Es ist quasi das duale Studium.

569
570 E: Ja, genau! Und ich glaube da baut sich eine Konkurrenzsituation auf, die vielleicht
571 ganz förderlich ist, um da, ich sage einmal, den klassischen universitären Bereich
572 irgendwo auch ein bisschen Feuer unter dem Hintern zu machen: „So, da müssen
573 wir jetzt auch mal umstellen!“ Dass das klassische Studium durchaus auch Vorteile
574 hat, dass das Durchdringen von bestimmten Themenbereichen angeht, den Faktor
575 Zeit, den ich in der Praxis einfach nie habe. Ich sage einmal, ich bin eher so der
576 Praktiker, wie gesagt, ich muss mich dann mit meinem Halbwissen dann irgendwo
577 durchschlagen, die Kollegen, die dann eben auch die fachliche Expertise haben, die da
578 eintauchen können, haben natürlich dann auch eine ganz andere Grundlage, auf die
579 sie dann zurückgreifen können. Aber beides braucht man. Und deshalb, glaube ich,
580 bieten da auch die technischen Veränderungen ganz gute Möglichkeiten diese Sachen
581 zusammenzuführen. Und das haben Sie auch völlig richtig beschrieben. Diese Chance
582 müssen wir jetzt nutzen, wir haben wirklich nicht die Zeit, sonst diktieren uns Google,
583 Microsoft oder wie die ganzen, so viele gibt es ja auch gar nicht, die haben ja auch
584 schon ein Monopol sozusagen, die Dinge auf. Dann haben wir gar keine Chancen
585 mehr. Dann werden wir Fremdbestimmt und müssen die Dinge mehr oder weniger
586 abarbeiten, die uns da dann vorgegeben werden. Und so lange wir diesen Freiraum

587 noch haben, oder den für uns erkennen in den täglichen Arbeitsumfeld noch umzu-
588 setzen, sollten wir es nutzen. Da sind junge Leute nicht in dieser Kompetenz, die wir
589 eben ausführlich durchleuchtet haben, ganz, ganz wichtig. Weil die kennen sich auch
590 in diesen Bereichen aus. Ich habe Facebook persönlich nie genutzt, weil ich das von
591 Anfang an immer abgelehnt habe. Aber weniger die Art der technischen Geschichten,
592 die fand ich ganz spannend und sogar ganz schön, aber ich habe immer gesagt:
593 „Kommunikation muss in einen anderen Raum stattfinden, für mich.“ Und dann habe
594 ich immer gesagt: „Nein, das passt einfach nicht zu meiner Persönlichkeit!“ Ich will
595 auch nicht, dass so ein großer Konzern mit all meinen Daten umgeht. Letztlich hat es
596 sich ja auch bewahrheitet. Alles ist sicher, aber das hat damals auch der Erfinder der
597 Atombombe, der hat ja damals auch so schöne Gedanken gedacht, das lässt sich dann
598 ja auch nicht mehr zurückdrehen. Und (...) da gab es auch so schöne Theaterstücke
599 drüber und da muss ich dann immer dran denken. Ist einfach so. Wenn man so
600 Sachen weiter, dann will man sie auch ausprobieren. Will dass man sie dann auch
601 irgendwann mal benutzt. Und für einen Wahlkampf werden dann auch mal eben die
602 Daten so eingepflegt. Man nutzt dann einfach mal so bestimmte Informationen zwecks
603 Wettbewerbsvorteil. Das lässt sich einfach nicht verhindern. Was anderes ist, wenn
604 man das auch so für sich akzeptiert. Das ist so und dann muss ich das Risiko auch
605 als Konsument eingehen. Das weiß ich, wenn ich eine Cola trinke oder ein Bier trinke
606 oder Wein, weiß ich, dass das nicht gesund ist und dann bin ich mir dieses Risiko auch
607 bewusst. Das muss ich dann für meinen Körper auch so akzeptieren. Wenn ich einmal
608 im Jahr ein schönes Rumpsteak esse, dann sage ich: „Ja, das ist so. Mache ich, auch
609 wenn ich weiß, dass das eigentlich mit der Tierhaltung nicht das feine ist.“ Aber auch
610 da zählt Transparenz. Bewusstsein, das heißt, wie ist diese Kompetenz angekommen?
611 Ich kann für mich sagen: „Ja, ich habe es verstanden. Ich habe die Risikofaktoren
612 abgewogen und komme dann im Sinne von Kompetenz dann zu einer entsprechenden
613 Entscheidungsgrundlage.“ Und das kriegen unsere Teilnehmer in der Regel gar nicht
614 mit. Sie entscheiden aus Emotionen, aus Vorlieben usw. Also unser pädagogischer
615 Auftrag genau die Menschen dahin zu führen, dass sie in der Lage sind, dann eben
616 auch so ein reflektiertes Verhalten im Umgang mit Informationen umzugehen. Das
617 wäre so ein weiterer Aspekt. Der klassische Aspekt der Information von Medien und
618 die daraus sich entwickelnde Kompetenz. Wie filtere ich die Information? Glaube ich
619 das, was morgens in der Bildzeitung steht? Oder über Facebook-Newsletter irgendwo
620 zugetickt wird, ist das die richtige Information? Ich zweifle manchmal auch dran,
621 ob die Informationen alle richtig sind, die ich so bekomme. Wenn man die ganzen
622 Fake-Diskussionen hört usw. Wie werden Sachen gefiltert durch Mediendienste? Sie
623 haben ja heute auch in den Zeitungen, ich bin seit vielen Jahren intensiver Leser
624 der Süddeutschen Zeitung und da habe ich oft auch den benötigten Willen. Und
625 ja, da ist ja immer noch eine Redaktion von Menschen, die sich um Nachrichten
626 kümmern. Deswegen lese ich diese Zeitung auch. Aber wenn ich weiß, dass sich

627 immer mehr Pools bilden, die immer mehr Reaktionszusammenschlüsse und wo sich
628 immer weniger kritische Geister, die sich auch mit bestimmten Themenbereichen
629 beschäftigen, dann einfach nur über (...) über irgendeine Agentur zugeschickt. Die
630 dann gar nicht mehr recherchiert, stimmt die Information überhaupt? Hat er das
631 denn wirklich auch gesagt? Und letztlich die Spitze ist dann ja so ein amerikanischer
632 Präsident, der einfach nur raus. Völlig egal, kann er doch klagen gegen oder so.
633 Es interessiert keinen. Ich habe den erst einmal so vor einem Statement gesetzt.
634 Und dann sind ja auch so moderne Technologien, Twitter, wie auch immer, die
635 genau solche Dinge ja unterstützen. Schnell. Kurz. Knapp. Präzise. Und da muss
636 man sich dann selber hinterfragen, was erzähle ich meinen Mitarbeitern kurz und
637 präzise? Letztens habe ich hier einen Kollegen zusammengefaltet, weil ich sagte:
638 „Mein Gott, wir müssen nicht lange Mails schreiben! Ich brauche kurz und knapp die
639 wichtigsten Informationen! Mehr lese ich eh nicht!“ Aber da ist man schon selbst
640 gefangen in einem System. Und man hat im Grunde genommen genau diesen Gedan-
641 ken schon aufgegriffen und ist gar nicht mehr in der Lage vernünftig oder konstruktiv
642 an Themenbereichen zu arbeiten. Also auch da noch einmal herzlichen Dank für
643 die Zusendung. Das war jetzt sehr professionell gemacht. Sie sehen, ich habe auch
644 drin geblättert und habe mir auch ein paar Notizen gemacht. Und habe das zumin-
645 dest schon auch einmal wahrgenommen. Und denke, Sie sind da auf einem guten Weg.

646
647 I: Für mich war es jetzt auch sehr hilfreich aus quasi der praktischen Perspek-
648 tive heraus zu hören, wie ist es denn, wenn die Absolventen dort hinkommen? Ist
649 es wirklich so, dass da ein Defizit auch ist? Weil wenn man Hochschullehrende
650 interviewte, dann können sie wirklich nur sagen: „Bei uns sieht das Angebot so und
651 so aus. Bei uns sieht die Struktur so und so aus.“ Aber inwiefern dann wirklich was
652 ankommt bei den Absolventen, da können sie jetzt in dem Sinne nicht so viel sagen.
653 Das war dann jetzt noch einmal ganz schön zu sehen, dass die Zahlen letztendlich
654 das doch widerspiegeln, was sie eigentlich auch ausdrücken. Dass es wirklich dann
655 auch im praktischen Feld ankommt oder auch nicht ankommt, weil es zu wenig ist.

656
657 E: Ja, das ist so. Definitiv! Ich erlebe auch in der ganzen Diskussion mit den
658 Kollegen in den anderen Einrichtungen. Da kommen wir ja auch regelmäßig zu-
659 sammen auf einer Ebene. Da kommt, dass das das Kernproblem ist. Dass da die
660 Akquirierung von Leuten, Kolleginnen und Kollegen in den jeweiligen Arbeitsfeldern
661 schon zum Problem geworden ist. Der Facharbeitermangel, der in der Industrie
662 und im Handwerk da ist, der ist auch im Bereich der sozialen Dienstleistungen
663 angekommen. Auf einer anderen Ebene. Und das muss man nüchtern analysieren.
664 Und man muss möglichst schnell, so wie immer, auch die Schlüsse draus ziehen.
665 Und deshalb finde ich es gut, wenn man jetzt das Ganze mal in einer qualitativen
666 Zahlenperspektive hineinbringt. Und die Verantwortungsträger mal mit ins Boot zu

667 holen. In der Universität, das sind ja meistens die Länder oder der Bund, der ins
668 Gespräch muss. Der die Frage: „Wo kriegen wir denn dann die nötigen finanziellen
669 Mittel zur Verfügung gestellt, um auch diesen Themenschwerpunkt anzugehen?“
670 Und da muss ich werben. Da muss ich um guten Leute werben. Es bringt ja auch
671 nichts, wenn sie dann in der Universität einen Menschen eingestellt kriegen, der
672 nur dritte oder vierte Liga spielen kann, um im Fußballdeutsch zu bleiben. Wir
673 brauchen da dann auch die Leistungsträger. Und einfach um Leute zu begeistern,
674 um Dinge aufzuziehen. Ich habe es leider in so vielen Bereichen erlebt, dass man da
675 gucken muss, wie kann ich Leistungsanreize schicken, die Menschen dann dahin auch
676 bringt. Es gehört ja nicht nur das Wissen dazu, sondern auch das Vermitteln von
677 Wissen. Wie kann ich so spannend Dinge auch aufbereiten, dass ich Menschen dann
678 auch davon begeistern kann? Das ist auch in unserem Arbeitskontext immer das
679 Thema: „Wie kann ich Leute mitnehmen?“ „Wie gewinne ich sie für ein gemeinsames
680 Ziel oder für das eigentliche Ziel in Punkten Integration, Teilhabe usw.?“ Menschen
681 haben oft jahrzehntelange Messerfolgserfahrungen. Die kann ich nicht einfach, nur
682 weil ich ein nettes Gesicht mache, dann in den richtigen Weg begleiten. Da muss
683 man dann schon auch enorme Kräfte dann aufwenden, um Begeisterungspotentiale,
684 die dann letztendlich auch zu diesen Ergebnissen führen. Ich würde mich freuen,
685 wenn mehr Menschen den Mut haben, sich diesen Dingen zu stellen. Das ist eben die
686 Gefahr von Universität und Schulen, da sind die beiden gleich. Wenn man einmal
687 was gemacht hat, dann wird immer wieder weiter gedudelt. Das sieht man an der
688 Didaktik, die immer wieder gleich ankommt. Und ich bin ja schon so viele Jahre
689 aus dem universitären Bereich raus und ich wundere mich, dass ich diese Dinge
690 immer noch wiederfinde. Wenn man solche Sachen sieht, oder arbeiten sieht von
691 jungen Kollegen, dann denke ich: „Ich habe das Thema doch schon selber mal ir-
692 gendwo gehört.“ Was ja nicht schlecht ist. Viele Dinge die durchaus auch sinnvoll sind.

693
694 I: Klar, so Grundlagentheorien. Denn neue Theorien entwickeln sich nicht ganz
695 so schnell. Aber Entwicklungslinien fehlen einfach. Das ist das, was einfach viel mehr
696 aufgenommen werden müsste.

697
698 E: Ich habe hier eine Praxisarbeit gemacht für eher private Zusammenhänge. (...)
699 meine St. hat Studium der Pf. in W. / Hd. gemacht und da wollte sie eine Praxisarbeit
700 schreiben zum Thema *Notfallaufnahme in Krankenhaus, psychosoziale Betreuung*
701 *von Mitarbeitenden in der Notaufnahme*. Hoch spannend! Und war die absolute
702 Praktikerin, die Sj., eine ganz, ganz nette junge Frau. Und war auch von so einer
703 persönlichen Betroffenheit geprägt. Sie sagte: „Das muss ich doch eigentlich mal zu
704 Papier bringen, was ich hier jeden Tag erlebe!“ Und das jetzt nicht einfach so in einem
705 Betroffenheitsbericht, sondern auch einmal anhand von Zahlen, Einsatzberichten
706 usw. Hochbrisant natürlich, weil man damit natürlich auch die eigene Geschäfts-

707 führung des Krankenhauses da durchaus auch in Mitleidenschaft zieht. Aber da
708 bat sie mich dann einfach um Unterstützung: „Kannst Du mir nicht auch helfen,
709 das sprachlich auch in irgendeine Form zu bringen?“ Und das hat mir richtig Spaß
710 gemacht. Sich mal deutlich machen, wie sinnvoll da eine Verzahnung von Zahlen,
711 Theorie und Praxis ist, um da auch Dinge zu (...). Und das ist wirklich gelungen.
712 Es ist darauf auch reagiert worden. Nicht, indem man es nur einfach beiseite gelegt
713 hat, sondern auch einen eigenen Facharbeitskreis innerhalb des Krankenhauses auch
714 mit Stundenbudgets eingerichtet hat. So psychosoziale Betreuung und zur Supervisi-
715 on von Mitarbeitenden. Das war Tropfen auf einem heißen Stein, aber immerhin etwas.
716

717 I: Das ist auch so ein bisschen der Wunsch, den wir haben. Die Theorie, die dahinter-
718 steckt, ist von Baacke. Das hatten Sie eben, die vier Punkte auch schon angesprochen.
719 Und so ein bisschen die Theorieteile *Teilhabe in und Teilhabe mit Medien*, diese
720 Differenzierung. Und auch so ein bisschen der Wunsch, dass die Zahlen, wenn sie
721 veröffentlicht werden, dass man da vielleicht anstoßen kann. Natürlich ist jetzt ein
722 Hochschulbetrieb bisschen schwieriger da denen zu sagen: „Mach das und das!“ Da
723 sind Handlungsempfehlungen natürlich super schwer, weil es Landes- und Bundes-
724 ebene ist. Aber unser Wunsch ist halt, dass man dadurch vielleicht mindestens
725 einen kleinen Stein ins Rollen bringt. Dass man da irgendwie sieht, da muss was ver-
726 ändert werden und wir können erst einmal klein anfangen, dass sich irgendwas bewegt.
727

728 E: Da wünsche ich viel, viel Glück.

729

730 I: Dankeschön.

A6 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

A6.1 Fall A: Erster Reduktionsdurchgang

Tabelle 39: Fall A: Frage 1

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	
3-5	Medienkompetenz = kritische, selbstbestimmte Nutzung von allen Kommunikationsangeboten	Kritische, selbstbestimmte Nutzung von Kommunikationsangeboten	<i>K₁: Medienkompetenzbegriff</i> · Nicht einheitlich · Aus Kompetenzdebatte · Aus Film- / Fernsehbildung · Digitale Infrastruktur · Technische Kompetenz · Teilhabeaspekt · Kritische Nutzung · Verständnis durch Nutzung · Modell von Baacke	
5-6	In der Literatur oft Aspekte der Teilhabe	Aspekte der Teilhabe		
7-8	Oft Reduktion auf technische Kompetenzen	Reduktion auf technische Kompetenzen		
13	Verständnis von Medien erst durch ihre Nutzung	Medienverständnis erst durch Nutzung		
18-19	Ursprünglicher Medienbegriff aus der klassischen Film- und Fernsehbildung in den 90er Jahren entwickelt	Medienbegriff aus Film- und Fernsehbildung entstanden		<i>K₂: Medienbildung</i> · Pendant Medienkompetenz · Zentralität · Biographieausrichtung · Lebenszyklusausrichtung · Zwiespalt im Fachdiskurs
19	Heute: digitale Infrastruktur für Medienbegriff zentral	Digitale Infrastruktur zentral		
23	Pendant zur Medienkompetenz = Medienbildung	Medienbildung als Pendant		
23-25	Medienkompetenz kommt aus klassischer Kompetenzdebatte Ende der 90er Jahre	Medienkompetenz aus Kompetenzdebatte entstanden		
25-26	Ende 90er Jahre: Baacke entwickelt Modell zur Medienkompetenz	Medienkompetenzmodell von Baacke		
26-27	Heute: stärkerer Fokus auf Medienbildung	Medienbildung ist zentral		
27-29	Medienbildung = ausgerichtet auf Lebenszyklus und Biographie	Medienbildung auf Biographie / Lebenszyklus ausgerichtet		
38-39	Medienkompetenz und Medienbildung schließen sich nicht gegenseitig aus	Medienkompetenz und Medienbildung gehören zusammen		
39-41	Im Fachdiskurs: Zwiespalt zwischen Medienkompetenz und Medienbildung	Zwiespalt zwischen Medienkompetenz und Medienbildung im Fachdiskurs		
41-42	Heute ist Medienkompetenz und Medienbildung notwendig und dynamisch zueinander	Medienkompetenz und Medienbildung gehören zusammen		
57-58	Medienkompetenzbegriff ist nicht einheitlich	Keine Einheitlichkeit		

Tabelle 40: Fall A: Frage 2

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
60-62	Medienkompetenz wird in unterschiedlichen Formen vermittelt	Formen von Medienkompetenz	<i>K₃: Hochschulvermittlung</i> · Verschiedene Formen · Oft als Propädeutik
65-69	Aspekte von Medienkompetenz = Propädeutik, E-learning-Management-System	Formen von Medienkompetenz	· Oft als E-learning-System · Querschnittsthema · Ist schwierig · Lehrthemen mit Medien · Bildungsförderung via Medien
73-74	Medienpädagogische Kompetenz = Querschnittsthema	Medienkompetenz als Querschnittsthema	
76-80	Statt Medienpädagogik und Mediendidaktik wird eher Medieneinsatz thematisiert	Medieneinsatz ist zentral	<i>K₄: Forderungen</i> · Verankerung in Curricula · Verankerung in der Lehre · Theaterpädagogik als Vorbild · Kunstpädagogik als Vorbild · Einheitliches Verständnis
90-92	Medienkompetenz muss mehr in der Lehre und in Curricula verankert sein	Notwendigkeit von Medienkompetenz in Curricula	
92-94	Medienkompetenz nicht als Gesamtthema, sondern nur in Einzelbereichen	Kein Gesamtthema	<i>K₅: Medienkompetenz ist in Curricula der deutschen Hochschulen zu wenig verankert</i>
98-100	Kaum Lehrveranstaltungen zu Medienkompetenz	Geringes Lehrveranstaltungsangebot	· Nur Thema „Medieneinsatz“ · Kaum aktive Medienarbeit · Wenig Praxisorientierung an Universitäten
132-133	Theoretische Vermittlung von Medienkompetenz ist schwer	Schwierigkeit der theoretischen Vermittlung	· Ost-West-Gefälle · Kein einheitliches Verständnis
135-141	Kaum aktive Medienarbeit an Hochschulen	Kaum aktive Medienarbeit	
142-145	Fachhochschulen sind praxisorientierter als Universitäten	Praxisorientierung der Fachhochschulen	
164-166	Theater- und Kunstpädagogik als Vorreiter	Theater- und Kunstpädagogik als Vorreiter	
171-172	Nur wenige Konzepte fördern Medienkompetenz der Studierenden	Wenige Förderkonzepte vorhanden	
197	Vorliegen eines Ost-West-Gefälles	Vorliegen eines Ost-West-Gefälle	
224-226	Medienkompetenz als Querschnittsthema	Medienkompetenz als Querschnittsthema	
238-243	Lehrthemen sind oftmals mit Medien verknüpft	Verknüpfung von Medien bei Lehrthemen	
307-313	Medienkompetenz wird von Hochschulen, Fachbereichen und Lehrenden unterschiedlich verstanden	Unterschiedliches Verständnis	
323-325	Berufspädagogik und Erwachsenenbildung fördern über Medien Bildung	Bildungsförderung über Medien	

Tabelle 41: Fall A: Frage 3

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
227-229	B. findet erstaunlich, dass 38% der Bachelorstudiengänge Medienkompetenz thematisieren	Erstaunt über hohen Anteil in Bachelorstudiengängen	<i>K₆: Lehrangebote</i> <ul style="list-style-type: none"> · Mittelmäßiges Angebot · Anteil im Bachelor erstaunlich · Wenig im Master · Zumeist Propädeutik · Keine explizite Nennung · Querschnittthema
251-256	In Masterstudiengängen wird Medienkompetenz zu wenig thematisiert	Kaum Thematisierung in Masterstudiengängen	
284-290	Dramatisch, dass Medienkompetenz meistens in Form von Propädeutik gelehrt wird	Propädeutik als Lehrform dramatisch	<i>K₇: Verbesserungsvorschläge</i> <ul style="list-style-type: none"> · Für Lehrinhalte · Räume schaffen · Studierende müssen fordern · Etablierung in Curricula
387-388	Es braucht Verbesserung für Lehrinhalte	Forderung nach Verbesserung	
438-440	Medienkompetenz wird in Curricula nicht explizit benannt, aber trotzdem vermittelt	Vermittlung trotz keiner expliziten Benennung	
465-466	Lehrangebot ist weder gut noch schlecht	Mittelmäßiges Lehrangebot	
481	Es braucht mehr Räume für die Vermittlung von Medienkompetenz	Notwendigkeit von Räumen	
482-488	Studierende müssen Erhalt von Medienkompetenz aktiv fordern	Notwendigkeit von aktiv-fordernden Studierenden	
495-498	Neben der Etablierung von Medienkompetenz in Curricula, müssen Räume zur Erprobung geschaffen werden	Notwendigkeit der Etablierung in Curricula und von Räumen	

A6.2 Fall B: Erster Reduktionsdurchgang

Tabelle 42: Fall B: Frage 1

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	
8-10	Medienkompetenz = reflektierter Umgang mit Medien	Reflektierter Umgang mit Medien	<i>K₁: Medienkompetenzmodell</i> · Von Baacke · Medienkunde · Medienkritik · Mediennutzung · Mediengestaltung · Reflektierte Nutzung · Schnittstellen	
10-12	Medienkompetenzmodell von Baacke mit vier Dimensionen	Medienkompetenzmodell von Baacke		
12-14	Erste Dimension: Medienkunde = Wissen um Medien	Medienkunde als erste Dimension		
15-19	Zweite Dimension: Medienkritik = analytische Perspektive auf Nutzung von Medien	Medienkritik als zweite Dimension		
19-20	Unterschied zwischen Ebenen beachten	Unterschiede zwischen Ebenen		<i>K₂: Ebenen</i> · Persönliche Ebene · Organisationale Ebene · Gesellschaftliche Ebene
20-22	Persönliche Ebene: Fähigkeiten im Umgang mit Medien, Reflexionskompetenz	Umgang mit Medien auf persönlicher Ebene		
22-23	Organisationale Ebene: Bedeutung von Medien in der Ausbildung	Bedeutung von Medien in Ausbildungen auf organisationaler Ebene		
27-30	Gesellschaftliche Ebene: Gesellschaftliche Auswirkungen von Medien	Auswirkungen von Medien auf gesellschaftlicher Ebene		
32-33	Dritte Dimension: Mediennutzung = Wissen über instrumentelle Nutzung von Medien	Mediennutzung als dritte Dimension		
34	Vierte Dimension: Mediengestaltung	Mediengestaltung als vierte Dimension		
36-37	Mediennutzung und Mediengestaltung fließen ineinander	Schnittstellen zwischen Mediennutzung und Mediengestaltung		

Tabelle 43: Fall B: Frage 2

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
58-60	Wenige Lehrveranstaltungsangebote, die sich auf instrumentelle Dimension beschränken	Wenige Lehrveranstaltungen mit instrumenteller Perspektive	<i>K₃: Hochschulen</i> Universität: · Medienkritik · Medienanalyse
61-62	Mehr Lehrveranstaltungsangebote mit analytischer Perspektive im Sinne von Medienkritik	Lehrveranstaltungen eher mit analytischer Perspektive	· Allgemeinheit der Medien Fachhochschule: · Mediennutzung
74-76	Fokus der Universitäten auf Medienkritik und Medienanalyse	Fokus der Universitäten auf Medienkritik und Medienanalyse	· Mediengestaltung · Besonderheit der Medien
76-79	Fokus der Fachhochschulen auf Mediennutzung und Mediengestaltung	Fokus der Fachhochschulen auf Mediennutzung und Mediengestaltung	Universität und Fachhochschule gleichen sich zunehmend an
81-85	Zunehmende Angleichung von Universitäten und Fachhochschulen in der Lehre	Angleichung von Universitäten und Fachhochschulen	<i>K₄: Ausrichtung des Lehrangebots</i> · Kaum instrumentelle Dimension · Mehr analytische Perspektive · Überwiegend im Wahlbereich
110-111	Universitäten fokussieren allgemeinen Blick auf Medien	Fokus der Universität auf Allgemeinheit der Medien	· Nur an einzelnen Hochschulen · Querschnittsthema · Perspektivenwechsel notwendig
112-115	Fachhochschulen gehen über allgemeinen Blick auf Medien hinaus	Fachhochschulen gehen über Allgemeinheit der Medien hinaus	<i>K₅: Die Vermittlung von Medienkompetenz ist an deutschen Hochschulen nicht ausreichend gesichert</i>
129-130	Digitale Medien und Digitalisierung ist überwiegend im Wahlbereich zu finden	Lehrangebot überwiegend im Wahlbereich	· Nur an einzelnen Hochschulen
199-201	Medienkompetenz wird nur an einzelnen Hochschulen verstärkt thematisiert	Thematisierung nur an einzelnen Hochschulen	· Geringe Kompetenz bei Lehrenden · Perspektivenwechsel erforderlich
208-211	Medienkompetenz wird nur an einzelnen Hochschulen thematisiert	Thematisierung nur an einzelnen Hochschulen	
213-220	Die Perspektive von Medienkompetenz muss sich verändern	Perspektivenwechsel notwendig	
329-334	Mediennutzungskompetenz bei Studierenden höher als bei Hochschullehrenden	Hohe Nutzungskompetenz bei Studierenden	
423-426	Medienkompetenz als Querschnittsthema	Medienkompetenz als Querschnittsthema	

Tabelle 44: Fall B: Frage 3

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
125-128	Digitalisierung ist noch nicht ausreichend in der Lehre abgebildet	Kein ausreichendes Lehrangebot	<i>K₆: Lehrangebote</i> · Nicht ausreichend · Hoher Anteil erstaunlich
134-137	Bedeutung von Medien für die Gesellschaft muss verstärkt Gegenstand der Lehre sein	Notwendigkeit analytischer Perspektiven	· Keine Grundkompetenz · Mehr im Bachelor als im Master
138-139	Reaktion auf Medien / Digitalisierung muss verstärkt Gegenstand der Lehre sein	Notwendigkeit gesellschaftlicher Perspektiven	<i>K₇: Forderung</i> · Analytische Perspektive · Gesellschaftliche Perspektive
155-157	Digitalisierung fordert eine Veränderung in der Ausbildung	Notwendigkeit einer Ausbildungsveränderung	· Ausbildungsveränderung · Etablierung in Curricula · Vermittlung instrumenteller Kompetenz nicht notwendig
178-179	Medienkompetenz ist noch keine Grundkompetenz in Studiengängen	Keine Grundkompetenz in Studiengängen	
180-183	Notwendigkeit Medienkompetenz als unverzichtbaren Bestandteil in der Ausbildung zu verankern	Notwendigkeit der Etablierung in Curricula	
273-274	B. hätte höheren Anteil von Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Medienkompetenz vermutet	Erstaunt über hohen Anteil von Lehrveranstaltungen	
286-290	Bachelorstudiengänge thematisieren eher Medienkompetenz als Masterstudiengänge	Thematisierung eher in Bachelorstudiengängen	
349-351	Instrumentelle Medienkompetenz müssen Hochschulen gar nicht vermitteln	Vermittlung von instrumenteller Medienkompetenz nicht notwendig	

A6.3 Fall C: Erster Reduktionsdurchgang

Tabelle 45: Fall C: Frage 1

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
84-85	Medienkompetenz hat mehrere Dimensionen	Dimensionen von Medienkompetenz	<i>K₁: Dimensionen</i> · Medienkunde · Medienkritik · Mediengestaltung · Medienkommunikation · Umgang mit Medien · Nutzen aus Medien · Reflexion · Wissen über Medien · Position entwickeln
85	Erste Dimension: Medienkunde	Dimension von Medienkompetenz	
86	Zweite Dimension: Umgang mit Technik im Ausbildungsbereich	Dimension von Medienkompetenz	
87-89	Dritte Dimension: Medienkritik = kritische Reflexion	Dimension von Medienkompetenz	
100-101	Vierte Dimension: Mediengestaltung	Dimension von Medienkompetenz	
101-102	Fünfte Dimension: Medienkommunikation	Dimension von Medienkompetenz	
103-104	Sechste Dimension: Nutzen aus Digitalisierung	Dimension von Medienkompetenz	
110	Wissen über Medien / Digitalisierung	Wissen über Medien / Digitalisierung	
111	Entwicklung einer eigenen Position	Position entwickeln	
112-114	Positionen im Umgang mit Digitalisierung entwickeln	Position entwickeln	
616	Reflektiertes Verhalten im Umgang mit Informationen aus Medien	Dimension von Medienkompetenz	

Tabelle 46: Fall C: Frage 2

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2-3	Fachhochschulen haben einen hohen Praxisbezug	Praxisorientierung der Fachhochschulen	<i>K₂: Hochschulen</i> · Müssen sich positionieren · Nachholbedarf
17	Fachhochschulen sind in der Vermittlung besser aufgestellt als Universitäten	Hohe Vermittlungskompetenz an Fachhochschulen	· Potential nicht ausgeschöpft · Höhere Motivation bei Studierenden als bei Lehrenden
63-64	Medizinischer Bereich als Vorreiter	Medizinischer Bereich als Vorreiter	· Soziale Studiengänge als Vorreiter
114-115	Positionierung der Hochschulen notwendig	Notwendigkeit von Positionierungen	Fachhochschule: · Praxisorientiert · Hohe Vermittlungskompetenz
176-178	Soziale Dienstleister als Vorreiter	Soziale Dienstleister als Vorreiter	
188-192	Berufs- und Jugendhilfe kann mit ihrer Flexibilität auf digitale Veränderungen schneller reagieren	Schnellere Reaktionsfähigkeit der Berufs- und Jugendhilfe	<i>K₃: Einrichtungen der Wohlfahrtspflege</i> · Soziale Dienstleister als Vorreiter
206-207	Medienkompetenz als Querschnittsthema	Medienkompetenz als Querschnittsthema	· Medizinischer Bereich als Vorreiter
343-346	Technische Ausstattung ist jetzt erst in Seminaren ein Thema	Technische Ausstattung in Seminaren	· Schnelle Reaktionsfähigkeit in Berufs- und Jugendhilfe
374-375	Praxisphasen fehlen in der Hochschullehre	Fehlende Praxisphasen	<i>K₄: Lehrangebot</i> · Querschnittsthema
429-430	Studierende haben eine höhere Motivation als Lehrende	Hohe Motivation bei Studierenden	· Fehlende Praxisphasen · Fehlendes Angebot
492-496	Soziale Studiengänge bieten aufgrund der kritischen Theorie einen guten Ansatz für Medienkompetenz	Vorreiteransatz sozialer Studiengänge	· Technische Ausstattung erst jetzt in Seminaren ein Thema
511-512	Fehlendes Angebot in der Lehre	Fehlendes Lehrangebot	
531-532	Potential der Hochschulen ist nicht ausgeschöpft	Keine Ausschöpfung des Potentials	
685-688	Hochschulen kommen dem Digitalisierungstrend in ihrer Lehre nicht hinterher	Nachholbedarf der Hochschulen	

Tabelle 47: Fall C: Frage 3

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
27-30	Vorstellungsgespräche ändern sich, sodass Fragen zur Medienkompetenz nicht mehr nur begrenzt abgefragt werden	Thematische Änderung der Vorstellungsgespräche	<i>K₅: Bedeutung Digitalisierung</i> · Vorstellungsgespräche sind verändert · Berufsbilder verändern sich · Neue Zielgruppenzugänge · Beratungskompetenz verändert sich
36-37	Das Berufsbild <i>Soziale Arbeit</i> hat sich verändert	Veränderung des Berufsbildes	· Ermöglichung von Chancen · Wahrnehmungsveränderungen · Veränderungsprozess
37-38	In der Sozialen Arbeit werden digitale Kompetenzen gefordert	Förderung digitaler Kompetenzen	
43-46	Dienstleister müssen auf Digitalisierung reagieren und Arbeitnehmer_innen medienkompetent schulen	Reaktion auf Digitalisierung durch Schulungen notwendig	<i>K₆: Reaktion auf Digitalisierung</i> · Förderung digitaler Kompetenzen · Schulungen
54-56	Arbeitnehmer_innen müssen medienkompetent geschult werden	Notwendigkeit von Schulungen	
139-141	Hochschulabsolventen müssen sich in der digitalen Arbeitswelt erst orientieren	Orientierungsphase in der digitalen Arbeitswelt	<i>K₇: Probleme und Hindernisse</i> · Absolvierende müssen sich erst orientieren · Absolvierenden fehlt praktische Erfahrung · Absolvierende haben Schwierigkeiten · Fehlende Vorkenntnisse · Umsetzungsschwierigkeiten · Realitätsferne Lehre · Finanzielle Einschränkungen · Akquirierung von geeignetem Personal · Facharbeiter_innenmangel
164-167	Digitale Technik ermöglicht andere Zugänge zu Zielgruppen	Ermöglichung von Zielgruppenzugängen	
219-224	Hohe Qualität der technischen Ausstattung aus finanziellen Gründen schwierig	Finanzielle Einschränkung	
228-230	Lernorte für die Erprobung müssen geschaffen werden	Notwendigkeit von Lernräumen	
241	Beratungskompetenz verändert sich durch die Nutzung von Medien	Veränderung der Beratungskompetenz	
242-245	Schwierigkeiten in der Umsetzung bei Ärzten und Sozialarbeitern	Schwierigkeiten in der Umsetzung	<i>K₈: Forderungen</i> · Lernräume schaffen · Multimedialer Einsatz · Digitale Kompetenzen in Ausbildungen etablieren · Schreibwerkstatt einführen
282-287	Lehrer aus berufsbildenden Schulen lehren realitätsfern	Realitätsferne Lehre an berufsbildenden Schulen	
308-309	Digitalisierung als nicht zu entgehender Veränderungsprozess	Digitalisierung als Veränderungsprozess	
342-343	Langwieriger Prozess in großen Organisationen	Langwieriger Prozess in großen Organisationen	
349-351	Soziale Dienstleister brauchen multimedialen Einsatz, um Lebenssituationen von Menschen abbilden zu können	Notwendigkeit multimedialer Einsätze	
354-356	Multimedialer Einsatz verändert Wahrnehmungen	Multimedialer Einsatz verändert Wahrnehmungen	
362	Neue Zielgruppen können angesprochen werden	Ermöglichung von Zielgruppenzugängen	
365-367	Digitale Kompetenz ist in der Ausbildung und Qualifizierung von Fachpersonal notwendig	Notwendigkeit digitaler Kompetenzen in der Ausbildung	
368-370	Einsatz von Berufseinsteiger_innen schwierig aufgrund fehlender Praxiserfahrung	Fehlende Praxiserfahrung von Berufseinsteiger_innen	
417-420	Hochschullehrende lehren realitätsfern, ohne wirksamen Dialog von Theorie und Praxis	Realitätsferne Lehre an Hochschulen	
445-448	Digitalisierung bietet Chancen auf dem Arbeitsmarkt	Digitalisierung ermöglicht Chancen	

502-503	B. fordert verbindliche Einführung einer Schreibwerkstatt für Student_innen	Einführung einer Schreibwerkstatt erforderlich
506-509	Neue Arbeitnehmer_innen haben Schwierigkeiten mit digitalen Elementen	Schwierigkeiten neuer Arbeitnehmer_innen
513-518	Digitalisierung verändert soziale Berufsbilder	Veränderung sozialer Berufsbilder
533	Bereitschaft der Mitarbeiter_innen ist vorhanden	Vorhandensein der Bereitschaft von Mitarbeiter_innen
534	Mitarbeiter_innen fehlen Vorkenntnisse aus Ausbildung	Fehlende Vorkenntnisse der Mitarbeiter_innen
554-555	Gedanke der Einführung von Berufsakademien	Einführung von Berufsakademien
581-582	Digitalisierung bietet Chancen, die jetzt genutzt werden müssen	Digitalisierung ermöglicht Chancen
659-661	Akquirierung von kompetenten Arbeitnehmer_innen ist schwer	Schwierigkeiten in der Akquirierung von Personal
661-663	Facharbeiter_innenmangel im Bereich der sozialen Dienstleistungen	Facharbeiter_innenmangel
674-677	Leistungsanreize werden für die Vermittlung von Medienkompetenz erforderlich	Leistungsanreize sind erforderlich

A6.4 Zweiter Reduktionsdurchgang

Tabelle 48: Zweiter Reduktionsdurchgang

Fall	Kat.		Generalisierung	Zweite Reduktion
A	K ₁	<ul style="list-style-type: none"> Medienkompetenzbegriff · Nicht einheitlich · Aus Kompetenzdebatte · Aus Film- / Fernsehbildung · Digitale Infrastruktur · Technische Kompetenz · Teilhabeaspekt · Kritische Nutzung · Verständnis via Nutzung · Modell von Baacke 	<ul style="list-style-type: none"> Medienkompetenzbegriff · Uneinheitlich · Aus Kompetenzdebatte · Aus Film- / Fernsehbildung · Digitale Infrastruktur · Technische Kompetenz · Teilhabeaspekt · Kritische Nutzung · Verständnis via Nutzung · Modell von Baacke 	<ul style="list-style-type: none"> <i>K₁ Medienkompetenzbegriff</i> · Uneinheitlich · Technische Kompetenz · Teilhabeaspekt · Medienkommunikation · Aus Film- / Fernsehbildung · Aus Kompetenzdebatte Kompetenzmodell von Baacke: · Medienkunde · Medienkritik
A	K ₂	<ul style="list-style-type: none"> Medienbildung · Pendant Medienkompetenz · Zentralität · Biographieausrichtung · Lebenszyklusausrichtung · Zwiespalt im Fachdiskurs 	<ul style="list-style-type: none"> Medienbildung · Pendant Medienkompetenz · Zentralität · Biographieausrichtung · Lebenszyklusausrichtung · Zwiespalt im Fachdiskurs 	<ul style="list-style-type: none"> · Kritische, reflektierte Mediennutzung · Mediengestaltung · Schnittstellen zwischen Baackes Dimensionen Ebenen: · Persönliche Ebene · Organisationale Ebene
A	K ₃	<ul style="list-style-type: none"> Hochschulvermittlung · Verschiedene Formen · Oft als Propädeutik · Oft als E-learning-System · Querschnittsthema · Ist schwierig · Lehrthemen mit Medien · Bildungsförderung via Medien 	<ul style="list-style-type: none"> Hochschulvermittlung · Verschiedene Formen · Als Propädeutik · Als E-learning-System · Querschnittsthema · Lehrthemen mit Medien · Bildungsförderung via Medien 	<ul style="list-style-type: none"> · Gesellschaftliche Ebene Medienbildung als Pendant: · Biographieausrichtung · Lebenszyklusausrichtung <p><i>K₂ Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten</i></p>
A	K ₄	<ul style="list-style-type: none"> Forderungen · Verankerung in Curricula · Verankerung in der Lehre · Theaterpädagogik als Vorbild · Kunstpädagogik als Vorbild · Einheitliches Verständnis 	<ul style="list-style-type: none"> Forderungen · Verankerung in Curricula · Verankerung in der Lehre · Theaterpädagogik als Vorbild · Kunstpädagogik als Vorbild · Einheitliches Verständnis 	<ul style="list-style-type: none"> · Universität und Fachhochschule gleichen sich zunehmend an Fachhochschule: · Praxisorientiert · Hohe Vermittlungskompetenz · Fokus auf Mediennutzung · Fokus auf Mediengestaltung
A	K ₅	<ul style="list-style-type: none"> Medienkompetenz ist in Curricula der deutschen Hochschulen zu wenig verankert · Im Lehrveranstaltungsangebot · Nur Thema „Medieneinsatz“ · Kaum aktive Medienarbeit · Praxisorientierung Universität · Ost-West-Gefälle · Kein einheitliches Verständnis 	<ul style="list-style-type: none"> Medienkompetenz ist in Curricula der deutschen Hochschulen zu wenig verankert · Im Lehrveranstaltungsangebot · Nur Thema „Medieneinsatz“ · Kaum aktive Medienarbeit · Praxisorientierung Universität · Ost-West-Gefälle · Uneinheitliches Verständnis 	<ul style="list-style-type: none"> · Besonderheit der Medien Universität: · Geringe Praxisorientierung · Fokus auf Medienkritik · Fokus auf Medienanalyse · Allgemeinheit der Medien <p><i>K₃ Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen</i></p>
A	K ₆	<ul style="list-style-type: none"> Lehrangebote · Mittelmäßiges Angebot · Anteil im Bachelor erstaunlich · Wenig im Master · Zumeist Propädeutik · Keine explizite Nennung · Querschnittsthema 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrangebote · Mittelmäßiges Angebot · Wenig im Master · Propädeutik · Keine explizite Nennung · Querschnittsthema 	<ul style="list-style-type: none"> · Ost-West-Gefälle sichtbar · Nur an einzelnen Hochschulen · Potential an Hochschulen ist nicht ausgeschöpft · Kaum im Lehrangebot zu finden · Kaum in Masterstudiengängen · In verschiedenen Formen
A	K ₇	<ul style="list-style-type: none"> Verbesserungsvorschläge · Für Lehrinhalte · Räume schaffen · Studierende müssen fordern · Etablierung in Curricula 	<ul style="list-style-type: none"> Verbesserungsvorschläge · Für Lehrinhalte · Räume schaffen · Studierende müssen fordern · Etablierung in Curricula 	<ul style="list-style-type: none"> · Oft als Propädeutik · Oft als E-learning-System · Nur Medieneinsatz als Thema · Kaum aktive Medienarbeit · Fehlende Praxisphasen · Kaum instrumentelle Dimension
B	K ₁	<ul style="list-style-type: none"> Medienkompetenzmodell · Von Baacke · Medienkunde · Medienkritik · Mediennutzung · Mediengestaltung · Reflektierte Nutzung · Schnittstellen 	<ul style="list-style-type: none"> Medienkompetenzmodell · Von Baacke · Medienkunde · Medienkritik · Mediennutzung · Mediengestaltung · Reflektierte Nutzung · Schnittstellen 	<ul style="list-style-type: none"> · Eher analytische Perspektive · Als Querschnittsthema

B	K ₂	Ebenen · Persönliche Ebene · Organisationale Ebene · Gesellschaftliche Ebene	Ebenen · Persönliche Ebene · Organisationale Ebene · Gesellschaftliche Ebene	· Überwiegend im Wahlbereich · Theaterpädagogik als Vorbild · Kunstpädagogik als Vorbild · Soziale Studiengänge als Vorreiter
B	K ₃	Hochschulen Universität: · Medienkritik · Medienanalyse · Allgemeinheit der Medien Fachhochschule: · Mediennutzung · Mediengestaltung · Besonderheit der Medien Universität und Fachhochschule gleichen sich zunehmend an	Hochschulen Universität: · Medienkritik · Medienanalyse · Allgemeinheit der Medien Fachhochschule: · Mediennutzung · Mediengestaltung · Besonderheit der Medien Universität und Fachhochschule gleichen sich zunehmend an	<i>K₄ Forderungen</i> · Einheitlichen Verständnis von Medienkompetenz entwickeln · Medienkompetenz in Curricula etablieren · Medienkompetenz als Grundkompetenz · Stärkerer Fokus auf analytische Perspektive · Stärkerer Fokus auf
B	K ₄	Ausrichtung des Lehrangebots · Kaum instrumentelle Dimension · Mehr analytische Perspektive · Überwiegend im Wahlbereich · Nur an einzelnen Hochschulen · Querschnittthema · Perspektivenwechsel notwendig	Ausrichtung des Lehrangebots · Kaum instrumentelle Dimension · Mehr analytische Perspektive · Überwiegend im Wahlbereich · Nur an einzelnen Hochschulen · Querschnittthema · Perspektivenwechsel notwendig	gesellschaftliche Perspektive · Multimedialer Einsatz fördern · Lernräume schaffen · Schreibwerkstätten einführen · Berufsakademien einführen · Medienkompetenzen in Ausbildungen etablieren
B	K ₅	Die Vermittlung von Medienkompetenz ist an deutschen Hochschulen nicht ausreichend gesichert · Nur an einzelnen Hochschulen · Geringe Kompetenz bei Lehrenden · Perspektivenwechsel erforderlich	Die Vermittlung von Medienkompetenz ist an deutschen Hochschulen nicht ausreichend gesichert · Nur an einzelnen Hochschulen · Geringe Kompetenz bei Lehrenden · Perspektivenwechsel erforderlich	· Leistungsanreize schaffen · Aktiv-fordernde Studierende · Positionierung von Hochschulen · Realitätsnähere Lehre · Höhere Motivation bei Lehrenden · Höhere Medienkompetenz bei Lehrenden
B	K ₆	Lehrangebote · Nicht ausreichend · Hoher Anteil erstaunlich · Keine Grundkompetenz · Mehr im Bachelor als im Master	Lehrangebote · Nicht ausreichend · Keine Grundkompetenz · Mehr im Bachelor als im Master	<i>K₅ Praktische Perspektive aus Sicht der Einrichtungen der Wohlfahrtspflege</i> · Soziale Dienstleister als Vorreiter · Medizinischer Bereich als Vorreiter · Schnelle Reaktionsfähigkeit in Berufs- und Jugendhilfe · Berufsbilder verändern sich · Akquirierung von geeignetem Personal schwierig · Facharbeiter_innenmangel
B	K ₇	Forderung · Analytische Perspektive · Gesellschaftliche Perspektive · Ausbildungsveränderung · Etablierung in Curricula · Vermittlung instrumenteller Kompetenz nicht notwendig	Forderung · Analytische Perspektive · Gesellschaftliche Perspektive · Ausbildungsveränderung · Etablierung in Curricula · Keine Notwendigkeit der instrumentellen Kompetenz	· Vorstellungsgespräche sind verändert · Absolvierende müssen sich erst orientieren · Absolvierenden fehlt praktische Erfahrung · Einführung von Medienkompetenzschulungen · Medien ermöglichen neue Zielgruppenzugänge
C	K ₁	Dimensionen · Medienkunde · Medienkritik · Mediengestaltung · Medienkommunikation · Umgang mit Medien · Nutzen aus Medien · Reflexion · Wissen über Medien · Position entwickeln	Dimensionen · Medienkunde · Medienkritik · Mediengestaltung · Medienkommunikation · Umgang mit Medien · Nutzen aus Medien · Reflexion · Wissen über Medien · Position entwickeln	· Medien ermöglichen neue Chancen · Beratungskompetenz verändert sich durch Medien · Finanzielle Einschränkungen in Einrichtungen
C	K ₂	Hochschulen · Müssen sich positionieren · Nachholbedarf · Potential nicht ausgeschöpft · Höhere Motivation bei Studierenden als bei Lehrenden · Soziale Studiengänge als Vorreiter Fachhochschule: · Praxisorientiert · Hohe Vermittlungskompetenz	Hochschulen · Müssen sich positionieren · Nachholbedarf · Potential nicht ausgeschöpft · Höhere Motivation bei Studierenden als bei Lehrenden · Soziale Studiengänge als Vorreiter Fachhochschule: · Praxisorientiert · Hohe Vermittlungskompetenz	
C	K ₃	Einrichtungen der Wohlfahrtspflege · Soziale Dienstleister als Vorreiter · Medizinischer Bereich als Vorreiter · Schnelle Reaktionsfähigkeit in Berufs- und Jugendhilfe	Einrichtungen der Wohlfahrtspflege · Soziale Dienstleister als Vorreiter · Medizinischer Bereich als Vorreiter · Schnelle Reaktionsfähigkeit in Berufs- und Jugendhilfe	

C	K ₄	<p>Lehrangebot</p> <ul style="list-style-type: none"> · Querschnittsthema · Fehlende Praxisphasen · Fehlendes Angebot · Technische Ausstattung erst jetzt in Seminaren ein Thema 	<p>Lehrangebot</p> <ul style="list-style-type: none"> · Querschnittsthema · Fehlende Praxisphasen · Fehlendes Angebot · Technische Ausstattung erst jetzt in Seminaren ein Thema
C	K ₅	<p>Bedeutung Digitalisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> · Vorstellungsgespräche sind verändert · Berufsbilder verändern sich · Neue Zielgruppenzugänge · Beratungskompetenz verändert sich · Ermöglichung von Chancen · Wahrnehmungsveränderungen · Veränderungsprozess 	<p>Bedeutung Digitalisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> · Vorstellungsgespräche sind verändert · Berufsbilder verändern sich · Neue Zielgruppenzugänge · Beratungskompetenz verändert sich · Ermöglichung von Chancen · Wahrnehmungsveränderungen · Veränderungsprozess
C	K ₆	<p>Reaktion auf Digitalisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> · Förderung digitaler Kompetenzen · Schulungen 	<p>Reaktion auf Digitalisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> · Förderung digitaler Kompetenzen · Schulungen
C	K ₇	<p>Probleme und Hindernisse</p> <ul style="list-style-type: none"> · Absolvierende müssen sich erst orientieren · Absolvierenden fehlt praktische Erfahrung · Absolvierende haben Schwierigkeiten · Fehlende Vorkenntnisse · Umsetzungsschwierigkeiten · Realitätsferne Lehre · Finanzielle Einschränkungen · Akquirierung von geeignetem Personal schwierig · Facharbeiter_innenmangel 	<p>Probleme und Hindernisse</p> <ul style="list-style-type: none"> · Absolvierende müssen sich erst orientieren · Absolvierenden fehlt praktische Erfahrung · Absolvierende haben Schwierigkeiten · Fehlende Vorkenntnisse · Umsetzungsschwierigkeiten · Realitätsferne Lehre · Finanzielle Einschränkungen · Akquirierung von geeignetem Personal schwierig · Facharbeiter_innenmangel
C	K ₈	<p>Forderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lernräume schaffen · Multimedialer Einsatz · Digitale Kompetenzen in Ausbildungen etablieren · Schreibwerkstatt einführen · Berufsakademien einführen · Leistungsanreize schaffen 	<p>Forderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lernräume schaffen · Multimedialer Einsatz · Digitale Kompetenzen in Ausbildungen etablieren · Schreibwerkstatt einführen · Berufsakademien einführen · Leistungsanreize schaffen

Band 202
Beiträge aus der Forschung

sfs