

1. Einleitung

Die digitale Durchdringung aller Lebensbereiche nimmt in aktuellen medienpädagogischen Publikationen eine zentrale Rolle ein und unterstreicht damit die Bedeutung neuer Kompetenzanforderungen in Bildungsprozessen. Die Veränderungen dürfen jedoch nicht nur auf einer funktionalen Ebene, sondern müssen vielmehr im Hinblick auf ihre Implikationen für das menschliche Handeln in den Blick genommen werden.

In der Mehrzahl der neueren digitalisierungsbezogenen Kompetenzmodelle und -rahmen für Lehrkräfte werden diese Implikationen jedoch nicht explizit adressiert. Zwar werden dort die veränderten Handlungspraktiken sowohl in Bezug auf das eigene medienbezogene Handeln als auch im Hinblick auf die Schüler*innen zum Teil in verschiedenen medienpädagogischen Kompetenzbereichen berücksichtigt, doch gehen sie nur selten darüber hinaus und vernachlässigen damit deren Bedeutung für die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit.

Diese Leerstelle soll durch die vorliegende Forschungsarbeit geschlossen werden. Es wird ein Kompetenzmodell vorgelegt, das kommunikatives Handeln als Prozess der Wirklichkeitskonstruktion mit den veränderten Handlungspraktiken einer digital durchdrungenen Lebenswelt verzahnt. Durch die Berücksichtigung sowohl der Kompetenzen von Lehrkräften selbst als auch der auf die Schüler*innen ausgerichteten Kompetenzen dient dieses dazu, Lehrkräftehandeln im Kontext medienbezogener Veränderungsprozesse nicht nur auf funktionaler Ebene von Kommunikationsprozessen zu verorten, sondern vor allem die notwendigen Kompetenzen für die damit einhergehenden Prozesse der Bedeutungskonstitution in unterschiedlichen Bereichen zu modellieren.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Medienbezogene Veränderungen sind nicht neu, sondern stehen in einer Tradition von Medienwandeln, wobei der gegenwärtige hinsichtlich seiner Bedeutung für kommunikative Handlungspraktiken betrachtet werden muss. Es handelt sich dabei um eine zentrale Bildungsaufgabe, die aktuell jedoch kaum berücksichtigt wird.

Unter dem Schlagwort der Digitalisierung werden in vielen Bereichen die aktuellen technologischen Entwicklungen zusammengefasst. Darunter ist weit-aus mehr zu verstehen als die rein technische Überführung von Signalen aus einer nicht-digitalen in eine digitale Form (Müller, 2015). Denn es verändert sich nicht nur das Medium an sich, sondern vielmehr werden »Räume und Zeiten, Gemeinschaft und Identität, Artikulation, Imagination und Gedächtnis, Wissen und Bildung, Körper und Sinne, Kultur und Alltag« (Jörissen, 2014, S. 508) maßgeblich restrukturiert. Veränderungsprozesse wie dieser sind erst einmal nicht neu, sondern stehen in einer langen Tradition von Medienwandeln. Da es in der heutigen Zeit jedoch keinen gesellschaftlichen Bereich gibt, der mehr ohne Medien gedacht werden kann, und wir uns dabei in einer vielfältigen und vielschichtigen Medienumgebung befinden (Hepp, 2018, S. 34; Krotz, 2017), stellt der gegenwärtige Medienwandel im Gegensatz zu vorherigen eine Komplexitätserhöhung dar. Dies ist auch der Grund, warum in der Mediatisierungsforschung, die sich intensiv mit den durch Medienwandel bedingten Veränderungsprozessen von Kultur und Gesellschaft auseinandersetzt, von einer »tiefgreifenden Mediatisierung« durch Digitalisierung gesprochen wird (Hepp, 2018). Die aktuellen technologischen Entwicklungen ermöglichen dabei gänzlich neue Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Individuum und Welt, denn »[d]er Computer als symbolischer Apparat mischt sich in diese Wirklichkeit und deren Konstitution ein, er tut dies heute in vielen Fällen auf Wunsch der Menschen, die damit etwa ihren Alltag vereinfachen, Wissen erwerben oder ihre sozialen Beziehungen gestalten können« (Krotz, 2021, S. 3). Damit bedingen nicht die technischen Entwicklungen den mit ihnen verbunden sozialen und kulturellen Wandel, sondern vielmehr ist letzterer Folge der Art und Weise, wie Gesellschaften technische Potenziale nutzen, einsetzen und verankern. Denn wir befinden uns in einer Lebenswelt, die nicht mehr in digital oder online und nicht-digital oder offline getrennt werden kann, sondern »onlife: Wir leben zunehmend in diesem besonderen Raum, der sowohl analog als auch digital, sowohl online als auch offline ist« (Floridi, 2017, S. 295).

Dieses Zusammenspiel von digital und nicht-digital zeigt sich auch in dem in den letzten Jahren aufgekommenen Begriff der *Digitalität*. Wie bei der Mediatisierungsforschung stehen auch hier nicht die Medien an sich im Vordergrund, sondern der mit dem Medienwandel einhergehende Wandel von Kommunikation und Kultur. Dies ist nicht sonderlich überraschend, denn »[d]as einzige, was mediatisiert sein kann, weil es das ist, was sich durch die Verwendung von Medien verändert, ist offensichtlich Kommunikation oder kommunikatives Handeln, und zwar sowohl in seinen beobachtbaren Formen zwischen Menschen als auch in den inneren Prozessen bei einzelnen involvierten Menschen« (Krotz, 2012, S. 45). Als zentralste Form menschlicher Interaktion (Hunzicker, 1988) dient Kommunikation nicht nur dem Austausch mit anderen und der Informationsübermittlung, sondern sie ist notwendig, um die Welt für sich selbst zu strukturieren, ihr Bedeutung zuzuschreiben.

ben, sich in ihr zu positionieren und sich damit auch selbst in ihr zu konstituieren. Insofern kann (fast) alles menschliche Handeln als Kommunikation verstanden werden (Watzlawick et al., 1969, S. 53). Dafür nutzen Menschen Symbole und Zeichen, die es zu interpretieren gilt, und deren Bedeutungskonstitution Grundlage für die Schaffung der eigenen Wirklichkeit ist. Die gegenwärtigen Mediatisierungsprozesse führen sogar dazu, dass »das kommunikative Handeln zunehmend als Gesellschaft strukturierender Prozess wahrnehmbar« (Knoblauch, 2017, S. 333) ist. Insofern handelt sich dabei nicht um einen rein individuellen Prozess, sondern es braucht die Interaktion mit anderen, um einerseits diesen Interpretationsprozess zu ermöglichen und andererseits auch, um als Individuum, also als Selbst, innerhalb der Welt erfahrbar zu werden (Blumer, 2009; Habermas, 2019a; Mead, 1972). Dabei wird menschliche Wirklichkeit *kommunikativ konstruiert* und sozial geteilt (Keller et al., 2013; Knoblauch, 2017; Reichertz, 2017a). Diese Aushandlungsprozesse sind grundlegende Handlungspraktiken einer »Kultur der Digitalität«, wie der Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder (2016) sie bezeichnet. Das damit einhergehende strukturell veränderte Handeln ist algorithmisch vorstrukturiert und erfolgt sowohl auf individueller als auch auf gemeinschaftlicher Ebene. Ziel dessen ist dabei immer die Herstellung von Bedeutung, durch eigene und kollektive Bedeutungszuschreibungen und damit auch die Orientierung in einer zunehmend komplexer werdenden Welt (Stalder, 2016), wobei diese maßgeblich von neuen Strukturen der Digitalität geprägt ist (Jörissen & Unterberg, 2019). Die Implikationen dieser neuen Strukturen zielen dabei nicht nur auf den digitalen Raum, sondern nehmen gleichermaßen Einfluss auf nicht-digitale Handlungsräume.

Diese grundlegenden Veränderungen zielen vor allem auf eine veränderte – und zum Teil auch durch Algorithmen manipulierte – Bedeutungszuschreibung und damit auf die Konstruktion der eigenen und der geteilten Wirklichkeit. Dementsprechend müssen Bildungsprozesse genau an diesem Punkt ansetzen, um alle Menschen zu mündigen Bürger*innen und damit zur Teilhabe an und Gestaltung von gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen (Hünig, 2013). Dafür müssen Curricula so gestalten werden, dass die damit einhergehenden Kompetenzanforderungen darin berücksichtigt werden (Knutzen, 2020). Auf bildungspolitischer Ebene setzte die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrer 2016, bzw. in der überarbeiteten Version Ende 2017, veröffentlichten Strategie »Bildung in der digitalen Welt« bereits einen wichtigen Impuls. Darin werden die durch den digitalen Wandel bedingten Kompetenzanforderungen für Schüler*innen in Form von sechs Kompetenzbereichen strukturiert und Ansätze zur strukturellen Verankerung im Bildungsbereich aufgezeigt, unter anderem durch die Formulierung entsprechender Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte (Kultusministerkonferenz, 2017). Die darin benannten Kompetenzbereiche nehmen dabei vorrangig den Umgang mit digitalen Medien in den Blick, obwohl gerade die Integration und Zusammenführung verschiedener Interaktionsmodi und Zeichensysteme (Bittner, 2003, S. 290) unterschiedlicher Medi-

enformen die Bedeutungskonstitution sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene grundlegend verändern. Diese Perspektive lässt sich allerdings bereits in Grundzügen in den Ergänzungen zu der Strategie von der KMK (2021) erkennen:

Digitalität geht mit vielfältigen Veränderungen der Kommunikationspraxis, der sozialen Strukturen und der Identitätsmodelle sowie mit der Mediatisierung und der Visualisierung von Lerngegenständen einher und wird von neuen Handlungs routinen geprägt, die schon für Unterrichtsprozesse ab Beginn der Primarstufe relevant sind. (Kultusministerkonferenz, 2021, S. 3)

Hieran wird sehr deutlich, dass Bildungsarbeit nicht nur digitalisiert, sondern vor allem digital durchdrungen und geprägt ist (Kerres, 2020; Sgolik et al., 2021). Insofern bedarf es einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit den von der KMK bereits benannten Veränderungen der Kommunikationspraxis und den neuen Handlungsroutinen. Diese Perspektive erscheint insbesondere vor dem Hintergrund, dass in der Einführung des Kompetenzbegriffs in den medienpädagogischen Diskurs zunächst Kompetenz und Kommunikation verbunden wurden (Baacke, 1980) und sich der Begriff der Medienkompetenz erst später herausbildete (Baacke, 1996a), eine natürliche Folgerung zu sein, die sich logisch an medienpädagogische Forschungsansätze anschließt. Denn, dass sich im theoretischen Diskurs nicht Begriffe rund um Kommunikation durchgesetzt haben, ist nicht das Ergebnis einer kritischen Auseinandersetzung, sondern vor allem darauf zurückzuführen, dass

wir derzeit nicht die Probleme der alltäglichen Kommunikation oder unseres Handelns im Auge haben, sondern obsessioniert durch eine künftige Cyberspace-Gesellschaft, Multimedia und weltweite Nachrichten-Vernetzungen hier das eigentliche Problem sehen, mit dem wir umzugehen haben. (Baacke, 1996a, S. 114)

Dies zeigt sich auch in einer Vielzahl an digitalisierungsbezogenen Kompetenzrahmen und -modellen, insbesondere in der Lehrkräftebildung. Hier wird überwiegend der funktionale Umgang mit Medien und zum Teil auch informatorische Kenntnisse, sowohl im Bereich der eigenen Kompetenz als auch in Bezug auf die Schüler*innen in den Vordergrund gestellt. Wenn menschliche Wirklichkeit und die Art, wie wir die Welt verstehen, aber in einem Prozess sozialer Konstruktion stattfindet, bei dem Kommunikation eine zentrale Rolle einnimmt (Keller et al., 2013), dann müssen die gegenwärtigen, medienbezogenen Veränderungen explizit hinsichtlich ihrer Implikationen für das kommunikative Handeln beleuchtet und sich daraus ergebene Kompetenzanforderungen expliziert werden. Denn auch wenn sich heranwachsende Generationen nativ durch die digital geprägten Räume

bewegen (Prensky, 2001), geht damit kein automatisches Verständnis der dahinterliegenden Mechanismen, Prozesse und Strukturen heutiger Medienwelten mit all ihren Implikationen für menschliches Handeln einher. Eben jenes Verständnis braucht es jedoch, um auch mit zukünftigen Entwicklungen kompetent umgehen und diese aktiv gestalten zu können.

1.2 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

An diesem Punkt setzt die vorliegende Forschungsarbeit an: Mit dem Ziel ein Kompetenzmodell kommunikativen Handelns für Lehrkräfte zu entwickeln, das die gegenwärtigen medienbezogenen Entwicklungen in Bezug auf menschliche Handlungspraxis berücksichtigt, sollen die Veränderungen kommunikativer Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit rekonstruiert und in konkreten Kompetenzanforderungen modelliert werden.

Auch wenn die Forschung zur Wirkungskette von der Lehrkräftebildung hin zum Schüler*innenhandeln zum Teil noch lückenhaft ist, so lassen empirische Untersuchungen erkennen, dass Lehrkräftehandeln sowie die dafür erforderlichen Kompetenzen maßgeblich zum Lernen der Schüler*innen sowie zu entsprechenden Lernleistungen beitragen (Blömeke et al., 2011; Hascher, 2014; Helmke, 2009; König & Blömeke, 2020). Geht es also um die Frage, wie eben jene Kompetenzorientierung, die auf veränderte Kommunikation im Kontext gegenwärtiger medienbezogener Entwicklungen und ihre Bedeutung für menschliche Handlungspraxis ausgerichtet ist, im Bildungsbereich strukturell verankert werden kann, so können die Erkenntnisse aus der Wirksamkeitsforschung (auch Lehrerbildungseffektivitätsforschung genannt) hilfreich sein. Denn um »die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern für die digitale Welt evidenzbasiert nachhaltig zu gestalten und für neue Entwicklungen offen zu halten« (Sgolik et al., 2021, S. 23), müssen Aspekte von Wissensinhalten, Wissensaufbau, Wissenstransformation und Wissensanwendung/-adaption berücksichtigt werden (Sgolik et al., 2021, S. 22). Wenn Kompetenz durch »situative, persönliche, soziale und kulturelle Faktoren nicht in vollem Maße entwickelt ist [...], muss dem Menschen durch Bildungsmaßnahmen dazu verholfen werden, seine Kommunikationskompetenz auszuarbeiten« (Hugger, 2022, S. 68). Insofern adressiert die Zielsetzung der Entwicklung des Kompetenzmodells in dieser Arbeit einerseits den Kompetenzerwerb von Lehrkräften selbst und andererseits aber auch die Befähigung von Schüler*innen, die medienbezogenen Veränderungen für die Konstruktion ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können. Schaut man sich beispielsweise Studien zum Medienhandeln von Jugendlichen an, so zeigt sich, dass diese überfordert sind von der permanenten Konfrontation mit medialen Inhalten, den kontinuierlichen Kommunikationsströmen und vor allem damit, all diese Informationen für sich selbst in einen sinnvollen Bedeutungszusammenhang zu stellen

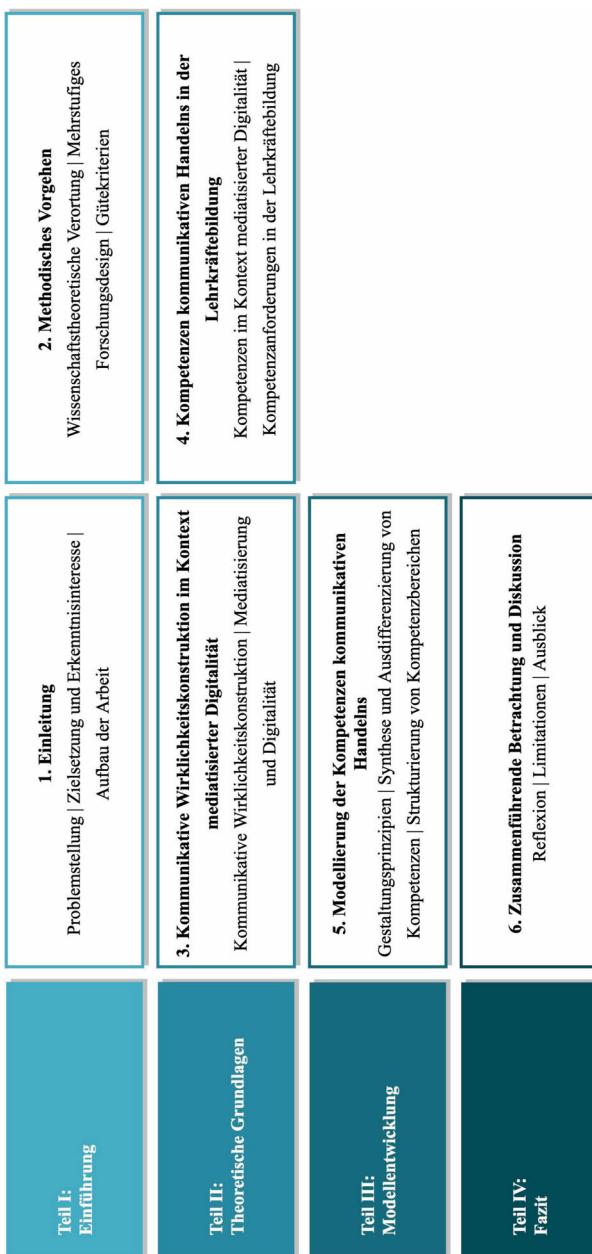
(Treumann et al., 2007, S. 652). Insofern liegt dieser Arbeit die Forschungsfrage zugrunde, welche Kompetenzen kommunikativen Handelns Lehrkräfte im Kontext mediatisierter Digitalität brauchen, um Wirklichkeitskonstruktionsprozesse zu gestalten.

Um diese Frage zu beantworten, wird ein empirisches Vorgehen gewählt, in dem mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) bestehende digitalisierungsbezogene Kompetenzmodelle und -rahmen für die Lehrkräftebildung hinsichtlich der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit im gegenwärtigen Medienwandel untersucht werden. Dabei geht es nicht darum, die vorhanden Kompetenzrahmen und -modelle zu ersetzen, sondern die darin vorhandene Leerstelle des kommunikativen Handelns als Prozess der Wirklichkeitskonstruktion zu füllen. Insofern stellt das hier entwickelte Kompetenzmodell keine Konkurrenz, sondern eine Erweiterung bestehender Forschungsansätze dar. Damit fügt sich diese Forschungsarbeit in die Veränderungen im Medienkompetenzdiskurs ein, die durch die Entwicklungen im Mediensystem bedingt sind, und sich vor diesem Hintergrund in verschiedene Fragestellungen differenzieren lassen (Hugger, 2022, S. 70–72). Dazu gehört auch die Neukonturierung bestimmter Teildimensionen »unter veränderten medialen Rahmenbedingungen und Problemlagen« (Hugger, 2022, S. 70), zu der diese Forschungsarbeit zählt. Denn die Anforderung, aktiv an Medienentwicklungen teilzuhaben, betrifft alle Menschen – unabhängig von konkreten technologischen Entwicklungen und den damit verbundenen gesellschaftlichen und individuellen Implikationen (Baacke, 1996a, S. 114–119).

1.3 Aufbau der Arbeit

Entsprechend dieses Erkenntnisinteresses werden die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven in dieser Forschungsarbeit sukzessive zusammengeführt und bilden die Basis der Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität. Dafür ist diese Forschungsarbeit in fünf Teile zu strukturieren (Abb. 1).

Abb. 1: Strukturübersicht der Forschungsarbeit



Aufbauend auf dem in diesem Kapitel dargelegten Bezugsrahmen wird im zweiten Kapitel das methodische Vorgehen der Arbeit vorgestellt. Dafür wird zunächst eine wissenschaftstheoretische Verortung des Forschungsvorhabens vorgenommen, bevor das übergeordnete Forschungsdesign beschrieben und die Sicherung der wissenschaftlichen Güte dargelegt wird. Damit schließt der einleitende Teil dieser Arbeit.

Im zweiten Teil werden die theoretischen Grundlagen der Forschungsarbeit gelegt. Dafür werden zunächst die veränderten Wirklichkeitskonstruktionsprozesse im Kontext mediatisierter Digitalität auf Basis kommunikations- und medienwissenschaftlichen Ansätze (Kapitel 3) rekonstruiert. Den theoretischen Rahmen dafür bietet einerseits der Kommunikative Konstruktivismus (Knoblauch, 2017), der aufbauend auf Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1995), beschreibt, wie Wirklichkeit kommunikativ und unter Berücksichtigung symbolischer Bedeutungskonstitution konstruiert wird, und andererseits die Mediatisierungsforschung (Hepp, 2018; Krotz, 2007) in Verbindung mit Digitalität (Noller, 2021; Stalder, 2016). Die Verbindung des Metaprozesses Mediatisierung mit den Handlungspraktiken der Digitalität ermöglicht dabei die Betrachtung der gegenwärtigen Entwicklungen in der Tradition von Medienwandeln bei gleichzeitiger Verzahnung der Metaebene mit konkreten Veränderungen auf Ebene der menschlicher Handlungspraxis. Im Rahmen der Theorietriangulation werden die Veränderungen kommunikativer Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit im Kontext mediatisierter Digitalität herausgearbeitet. Neben diesem kommunikations- und medienwissenschaftlichen Bezugsrahmen werden die bildungswissenschaftlichen Grundlagen der Forschungsarbeit dargelegt (Kapitel 4). Ausgangspunkt ist dabei der handlungsorientierte Kompetenzbegriff, auf Basis dessen digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen im Allgemeinen sowie auch für Lehrkräfte im Speziellen beleuchtet werden. Dabei werden etablierte Konzepte von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz vorgestellt und mit neueren Ansätzen und Kompetenzmodellen verbunden. Zum Abschluss des zweiten Teils werden diese in Bezug auf kommunikatives Handeln im Kontext mediatisierter Digitalität inhaltsanalytisch untersucht.

Auf dieser Basis erfolgt im dritten Teil die Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells kommunikativen Handelns (Kapitel 5). Dabei werden zunächst die Gestaltungsprinzipien dargelegt, die handlungsleitend für die Kompetenzmodellierung sind. Auf Grundlage der Inhaltsanalyse bestehender Kompetenzmodelle und unter Berücksichtigung der Theorielegung werden in einem rekonstruktiven Verfahren die Kompetenzbereiche strukturiert und konkrete Kompetenzen formuliert. Zum Abschluss wird im vierten Teil ein Fazit gezogen (Kapitel 6), in dem Entwicklungsprozess und Ergebnis des entwickelten Kompetenzstrukturmodells reflektiert und im Hinblick auf ihren wissenschaftlichen und praktischen Beitrag eingeordnet werden. Zusammenfassend werden auch noch einmal die Limitatio-

nen der Forschungsarbeit sowie des Kompetenzstrukturmodells herausgestellt und im Ausblick weitere Forschungsperspektiven aufgezeigt.

