

2. Methodisches Vorgehen

Die Beschreibung des methodischen Vorgehens dient der Sicherstellung der wissenschaftlichen Güte der vorliegenden Forschungsarbeit. Dafür wird die gesamte Forschungsarbeit zunächst wissenschaftstheoretisch verortet und das Forschungsdesign sowohl in seinem Gesamtzusammenhang als auch in den einzelnen Phasen beschrieben, bevor dieses in Bezug auf die Gütekriterien qualitativer Forschung reflektiert wird.

Das gesamte Forschungsvorhaben ist im handlungsorientierten Paradigma zu verorten, welches als Grundlage der wissenschaftlichen Bezugstheorien sowie der Entwicklung des Forschungsdesigns dient. Aus der wissenschaftstheoretischen Verortung (Kapitel 2.1) ergeben sich dadurch Konsequenzen nicht nur für die Auswahl der genutzten Bezugstheorien, sondern auch für den Zugang zur Beschreibung der untersuchten empirischen Phänomene (Vogt, 2010, S. 32–36). Dabei wird einem phänomenologischen Ansatz gefolgt, der nicht die Bewertung dieser Phänomene zum Ziel hat, sondern die Beschreibung und das Verstehen dieser im rekonstruktiven Sinne in den Vordergrund stellt (Husserl, 1965; Schütz, 1972).

Auf Basis der wissenschaftstheoretischen Verortung wird im Hinblick auf Forschungsziel und Forschungsfrage ein mehrstufiges Forschungsdesign entwickelt, welches einen sukzessiven Forschungsprozess in den drei Phasen Theorietriangulation, inhaltsstrukturierende Analyse und Kompetenzmodellierung beinhaltet und anhand von Unterforschungsfragen zur Entwicklung eines Kompetenzmodells kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität für Lehrkräfte führt (Kapitel 2.2). Dabei werden sowohl die Zusammenhänge zwischen den drei Forschungsphasen sowie ihre Bedeutungen im Hinblick auf das Erreichen des Forschungsziels und die Beantwortung der Forschungsfrage beschrieben.

Die abschließende Reflexion des Forschungsdesigns und der gewählten Methoden in Bezug auf Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (Strübing et al., 2018) dient der kritischen Auseinandersetzung mit den Grenzen der Wissenschaftlichkeit der vorliegenden Forschungsarbeit (Kapitel 2.3). Dafür wird offengelegt, wie die Gütekriterien im Forschungsprozess in welcher Weise berücksichtigt werden und inwiefern die damit einhergehenden Anforderungen erfüllt werden und wo die Forschungsarbeit an Grenzen stößt.

2.1 Wissenschaftstheoretische Verortung

Die wissenschaftstheoretische Verortung der vorliegenden Forschungsarbeit ist im handlungsorientierten Paradigma anzusiedeln, wobei im Sinne eines phänomenologischen Ansatzes die Veränderungen kommunikativer Konstruktionsprozesse beschrieben werden, und deren Bedeutungen in der reflexiv-praktischen Medienpädagogik zu verorten sind.

Das handlungsorientierte Paradigma ist entscheidend für die gesamte Forschungsarbeit und damit auch für die Auswahl der verwendeten theoretischen Ansätze. In Bezug auf die kommunikations-, medien- und kulturwissenschaftlichen theoretischen Ansätze, die in dieser Arbeit hinzugezogen gezogen werden, bedeutet dies, dass diese z.B. nicht im Bereich der Systemtheorie zu verorten sein können, sondern eine handlungsorientierte zugrunde legen müssen. Für das kommunikative Handeln im Sinne der Wirklichkeitskonstruktion eignen sich hierbei neben den grundlegenden Arbeiten von Habermas (1988, 1995) auch der Symbolische Interaktionismus (Mead, 1972) und der Kommunikative Konstruktivismus (Knoblauch, 2017; Reichertz, 2010a) in besonderer Weise. Denn beiden liegt ein gesellschaftliches Grundverständnis zugrunde, welches menschliches Handeln in den Mittelpunkt rückt, wie es bereits auch bereits im Sozialkonstruktivismus (Berger & Luckmann, 1966) angelegt ist. Auch in der Beschreibung der gegenwärtigen medienbezogenen Veränderungen und der Implikationen für menschliches Handeln wurde der Handlungsorientierung gefolgt. So steht insbesondere in der Mediatisierungsforschung (Hepp, 2018, 2021; Krotz, 2017) der Mensch im Mittelpunkt. Aber auch im neueren Diskurs zu Digitalität zielt insbesondere Stalder (2016) auf konkrete Handlungspraktiken, die für die Bedeutungskonstitution von Welt und Selbst zentral sind.

Die theoretische Grundlegung dieser Forschungsarbeit zielt dabei nicht auf die Bewertung der Veränderungen kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität, sondern im Sinne eines phänomenologischen Ansatzes sollen diese beschrieben und rekonstruiert werden. Damit wird der Tradition der phänomenologischen Soziologie gefolgt, die eine Handlungstheorie bezeichnet, die das Betrachten und Beschreiben sozialer Phänomene in den Vordergrund rückt (Husserl, 1965; Schütz, 1972). Denn »Erfahrungen werden zwar durch die Bezugnahme des Bewusstseins auf das Erfahrene bestimmt [...], allerdings ist diese Bezugnahme kein neutraler Vorgang, sondern impliziert aktive Prozesse des Bewusstseins, in denen jene Konstitution geschieht« (Knoblauch, 2017, S. 26). Insofern lassen sich mit dem phänomenologischen Ansatz nicht nur Grundlagen für den Forschungsprozess festlegen, indem eine theoriegeleitete Deskription der Veränderungen kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität vorgenommen wird, sondern auch auf theoretischer Ebene Bezüge zum Kommunikativen Konstruktivismus herstellen.

Der medienpädagogische Rahmen dieser Forschungsarbeit lässt sich in der reflexiv-praktischen Medienpädagogik verorten. Im Gegensatz zur normativen und funktionalen Medienpädagogik stellt die reflexiv-praktische Medienpädagogik die Frage in den Mittelpunkt, was Menschen mit Medien tun (Schorb, 1998, S. 14). Der damit verbundene Rollenwechsel von Medienkonsument*in und -rezipient*in hin zu Medienproduzent*in, den auch schon Enzensberger (1970) in seinem »Baukasten zu einer Theorie der Medien« formulierte¹, lässt sich durch seine Handlungsorientierung logisch mit der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit (Keller, Reichertz & Knoblauch, 2013; Knoblauch, 2017, 2019) verbinden. Für eine digital geprägte und durchdrungene Lebenswelt formulierte Schorb daher schon 1998 die leitende Frage für die reflexiv-praktische Medienpädagogik, »inwieweit die zukünftigen Mediensysteme eine Nutzung ermöglichen, die sich nicht auf eine Interaktion beschränken, die allein in der Reaktion auf vorgegebene Handlungsmöglichkeiten beruht, sondern Selbsttätigkeit und Reflexivität medialen Handelns ermöglicht« (Schorb, 1998, S. 14–15).

Mit dem darin zugrunde liegenden produktiven Umgang von Menschen mit Medien lässt sich auch an die Sozialisationsforschung anschließen, und insbesondere an Selbstsozialisation sowie Mediensozialisation (Süss, 2010). Sozialisation wird grundsätzlich als »Prozess der Auseinandersetzung eines Menschen mit seinen biologischen und psychologischen Dispositionen und der sozialen und physikalischen Umwelt verstanden, durch den der Mensch zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt wird« (Hurrelmann, 2002, S. 155). Dabei lassen sich zwei »Wirkkräfte« (Süss, 2010, S. 110) unterscheiden: die Selbstsozialisation und die Fremdsozialisation, wobei beide ineinandergreifen müssen (Hurrelmann, 2002). Im Kontext der Mediensozialisation meint Selbstsozialisation, »dass die Sozialisanden die Wahl von Medien und Medieninhalten selbst steuern, über Medienzeiten und Medienorte in relativer Autonomie entscheiden und die Bedeutung der Medieninhalte im Rezeptionsprozess eigenständig konstruieren« (Süss, 2010, S. 110). Im Gegensatz dazu bezieht sich Fremdsozialisation darauf, »dass andere Personen oder Institutionen versuchen, den Medienumgang der Heranwachsenden im Hinblick auf fremdbestimmte Sozialisationsziele zu lenken« (Süss, 2010, S. 110). Studien zur Selbst- und Weltkonstruktion im Medienkontext zeigen, dass sich nicht nur Technologien verändern, sondern auch entsprechend auch die Wahrnehmung des Selbst und der Welt (Zorn, 2010, 2014). Insbesondere im Hinblick auf den gegenwärtigen Medienwandel kommt der handlungsorientierten Medienpädagogik somit eine neue Bedeutung zu, denn die emergierenden Medien(-formen) gehen

1 Hier formulierte Enzensberger bereits progressiv mit Blick auf die neuen Medien, dass »[e]in revolutionärer Entwurf [...] nicht die Manipulateure zum Verschwinden bringen [muss]; er hat im Gegenteil einen jeden zum Manipulateur zu machen« (Enzensberger, 1970, S. 166).

weit über die reine Rezeption hinaus und stellen vor allem Interaktion mit Medien sowie die Selbstpräsentation ins Zentrum (Schorb, 2021, S. 12–13).

Die wissenschaftstheoretische Verortung ist für die vorliegende Forschungsarbeit insofern relevant, als damit die grundlegende Forschungsperspektive dargelegt wird. Nicht nur, dass der phänomenologische Ansatz entscheidend dafür ist, dass die gegenwärtigen medienbezogenen keiner Bewertung unterliegen. Vor allem das handlungsorientierte Paradigma, das seinen Ausgangspunkt im menschlichen Handeln nimmt, ist maßgeblich für die gesamte Arbeit. Denn der durch den gesellschaftstheoretischen Rahmen des Kommunikativen Konstruktivismus (Knoblauch, 2019) gelegte Fokus auf kommunikative Praktiken muss im Kontext mediatisierter Digitalität explizit sichtbar gemacht werden, um im medienpädagogischen Sinne als gemeinsame Grundlage für die Lehrkräftebildung dienen zu können (Pietraß, 2014, S. 175).

2.2 Mehrstufiges Forschungsdesign

Anknüpfend an die wissenschaftstheoretische Grundlegung wird nachstehend das mehrstufige Forschungsdesign beschrieben. Im Vordergrund steht die Darlegung der Zusammenhänge zwischen den drei Forschungsphasen (Theorietriangulation, Inhaltsstrukturierende Analyse und Kompetenzmodellierung) und ihre Bedeutungen für das Gesamtergebnis der Arbeit.

Der Forschungsarbeit liegt folgende übergreifende Forschungsfrage (FF) zugrunde: *Welche Kompetenzen kommunikativen Handelns brauchen Lehrkräfte im Kontext mediatisierter Digitalität, um Wirklichkeitskonstruktionsprozesse zu gestalten?* Diese Leitfrage konkretisiert sich in drei Unterforschungsfragen:

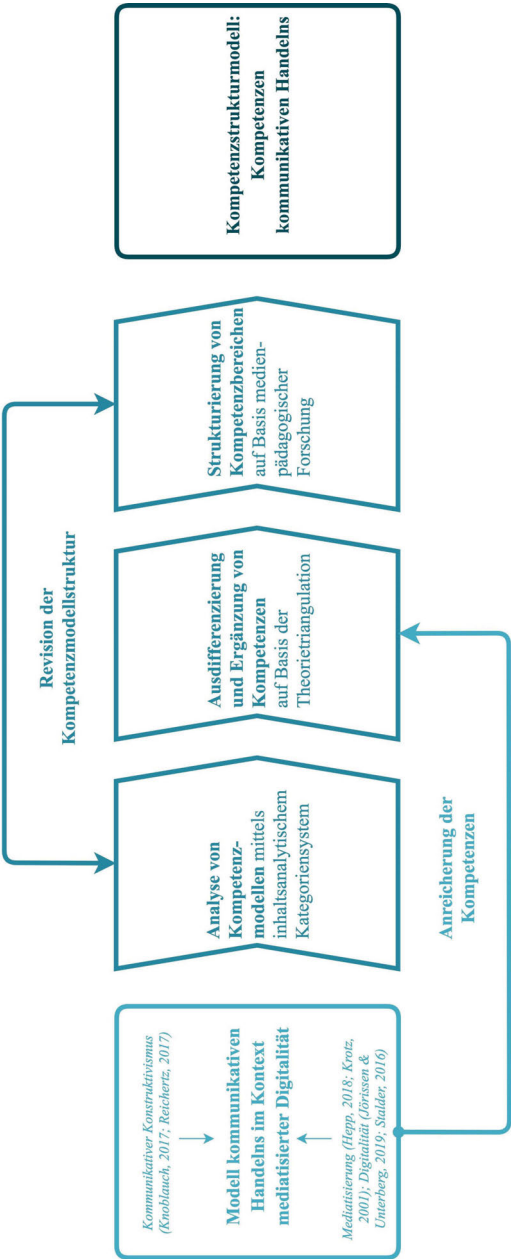
1. Unterforschungsfrage (UFF1): Wie verändern sich kommunikative Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit im Kontext mediatisierter Digitalität?
2. Unterforschungsfrage (UFF2): Wie werden die veränderten kommunikativen Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit in Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte berücksichtigt?
3. Unterforschungsfrage (UFF3): Wie können Kompetenzen kommunikativen Handelns zur Wirklichkeitskonstruktion im Kontext mediatisierter Digitalität für die Lehrkräftebildung modelliert werden?

Die Formulierung der übergeordneten Forschungsfrage sowie der Unterforschungsfragen deutet bereits auf die Interdisziplinarität des vorliegenden Forschungsvorhabens hin. Für ihre Beantwortung braucht es sowohl kommunikations- und medien- als auch bildungswissenschaftliche Ansätze. UFF1 zielt dabei vor allem auf eine der gesamten Forschungsarbeit zugrunde liegenden handlungstheo-

retischen Theorielegung. Als Basis dafür werden kommunikative Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit im Kontext mediatisierter Digitalität rekonstruiert, wobei diese Theorielegung als Ausgangspunkt für eine analytische Ableitung und Verdichtung von Kompetenzdimensionen dient. Für die Beantwortung von UFF2 und UFF3 erfolgt eine Fokussierung auf die Bedeutung dieser Veränderungen für die Kompetenzorientierung in der Lehrkräftebildung. Diese inhärente Interdisziplinarität der Arbeit sowie die Komplexität des Erkenntnisinteresses erfordert die Konzeption eines Forschungsdesigns, das die verschiedenen theoretischen Zugänge des Untersuchungsgegenstands gleichermaßen in den Blick nimmt. Daher ist das Forschungsvorhaben in seinem Design so angelegt, dass verschiedene Erkenntnisstrategien verwendet und kombiniert werden, wobei die einzelnen Forschungsphase sukzessive aufeinander aufbauen (Abb. 2).

Im ersten Schritt erfolgt die Theorielegung. Handlungsleitend dafür ist das methodologische Prinzip der Triangulation (siehe Kapitel 2.2.1), das besonders geeignet ist, um die kommunikativen Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit im gegenwärtigen Medienwandel zu betrachten und UFF1 zu beantworten. Das im Zuge der Theorietriangulation entwickelte *Modell kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität* bildet die Grundlage für das inhaltsanalytische Kategoriensystem der Analyse von Kompetenzmodellen in der Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 2.2.2). Aufbauend auf der Inhaltsanalyse und dem entwickelten Kategoriensystem erfolgt im letzten Schritt die Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells. Die identifizierten Leerstellen werden dafür mittels der Theorielegung angereichert und ergänzt, bevor die Kompetenzen unter Berücksichtigung des medienpädagogischen Kompetenzdiskurses in Kompetenzbereiche strukturiert werden (siehe Kapitel 2.3.2).

Abb. 2: Aufbau des mehrstufigen Forschungsdesigns



2.2.1 Theorietriangulation zur Erarbeitung des theoretischen Rahmens

Die Theorielegung dieser Forschungsarbeit kombiniert die sozialwissenschaftliche Perspektive der Wirklichkeitskonstruktion, insbesondere die Theorie des kommunikativen Konstruktivismus, mit den kommunikations- und medienwissenschaftlichen Perspektiven zu Medienwandel und Digitalität im Rahmen einer Theorietriangulation.

In der ersten Phase des Forschungsprozesses erfolgt die Theorielegung zur Beantwortung der Frage, wie sich kommunikative Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit im Kontext mediatisierter Digitalität verändern (UFF1). Dies setzt nicht bei empirischen Verfahren an, sondern dient im Sinne des phänomenologischen Ansatzes einer Theorielegung, mit der

- begründet werden kann, wie sich der Prozess der kommunikativen Wirklichkeitskonstruktion im Kontext gesellschaftlicher Handlungsrahmen vollzieht.
- anhand konkreter Merkmale gezeigt werden kann, wie sich diese Prozesse vor dem Hintergrund mediatisierter Digitalität grundlegend verändern.
- die Grundlage für ein Analyseraster geschaffen wird, um die Bedeutung der veränderten Wirklichkeitskonstruktionsprozesse für den Kompetenzdiskurs in der Lehrkräftebildung zu explizieren.

Diese drei wesentlichen Funktionen des übergreifenden theoretischen Bezugssystems lassen bereits erkennen, dass es sich nicht um ein geschlossenes theoretisches Konstrukt handelt, sondern um verschiedene theoretische Ansätze, die auf Grundlage ihres handlungsorientierten Paradigmas aufeinander zu beziehen sind. Ziel ist dabei nicht die Entwicklung einer übergeordneten Gesellschaftstheorie, sondern die Verknüpfung verschiedener theoretischer Perspektiven zur systematischen Herausarbeitung dessen, was sich im Kern (und jenseits von Handlungsweisen auf funktionaler Ebene) für menschliches Handeln durch die gegenwärtigen medienbezogenen Entwicklungen verändert. Damit macht diese Arbeit das Vorgehen der Theorietriangulation (Denzin, 1989, S. 294–307) nutzbar. Triangulationsverfahren werden typischerweise in Datentriangulation, Forscher*innentriangulation, Theorietriangulation und methodische Triangulation unterschieden (Denzin, 1989, S. 294–307), wobei für diese Forschungsarbeit lediglich die Theorietriangulation Anwendung findet. Durch das Heranziehen theoretischer Ansätze unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, nämlich der Kommunikationswissenschaft, der Medienwissenschaft und der Kulturwissenschaft, wird im Sinne des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses das Ziel verfolgt, »to inform our research process, we may broaden our understanding of method and substance« (Janesick, 1994, S. 47). Insofern werden für die Theorielegung verschiedene Bezugstheorien herangezogen, um das Phänomen der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit im

Kontext des gegenwärtigen Medienwandels zu rekonstruieren. Um verschiedene Bezugstheorien im Forschungsprozess nicht ausschließlich für die Interpretation von Forschungsergebnissen (Kuckartz, 2014, S. 46), sondern als Ausgangspunkt zur Beschreibung und Erklärung von Phänomenen zu nutzen, schlägt Janesick (1994) in der Ergänzung der Triangulationsformen von Denzin (1989) den Begriff der »interdisziplinären Triangulation« (Janesick, 1994, S. 47) vor. Die damit einhergehende Betonung der Interdisziplinarität der Bezugsdisziplinen sowie die Nutzung als Grundlegung und nicht als Interpretation von Forschungsergebnissen eignet sich für die vorliegende Forschungsarbeit insofern, als dass die Theorielegung im Sinne der theoretischen Triangulation dem Ziel der zusätzlichen Erkenntnis folgt, welches neben der Verwendung als Validierungsstrategie und dem Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse die dritte Verwendungsweise von Triangulation darstellt (Flick, 2019, S. 318).

Für die Theorietriangulation werden zwei zentrale theoretische Stränge zusammengeführt: Zum einen die Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit durch kommunikatives Handeln. Zentrale Bezugstheorie ist dabei der Kommunikative Konstruktivismus (Knoblauch, 2017, 2017; Reichertz, 2010a), in dem aufbauend auf dem Sozialkonstruktivismus (Berger & Luckmann, 1966) und der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas, 1995) kommunikative Interaktionsprozesse als zentrales Element von Gesellschaft postuliert werden. Für die Rekonstruktion der Wirklichkeitskonstruktionsprozesse werden zudem verwandte Bezugstheorien wie der Symbolische Interaktionismus (Blumer, 2009; Mead, 1972) hinzugezogen. Zum anderen der gegenwärtige Medienwandel als qualitative Erhöhung vergangener Medienwandel. Dabei wird die Mediatisierungsforschung (Hepp, 2018; Krotz, 2007, 2017) mit den Besonderheiten der Digitalität (Jörissen & Unterberg, 2019; Noller, 2022; Stalder, 2016) zur *mediatisierten Digitalität* verbunden. In Bezug auf das gesamte Forschungsvorhaben können somit durch Theorietriangulation die kommunikativen Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit im Kontext mediatisierter Digitalität rekonstruiert und im *Modell kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität* (siehe Abb. 7) zusammengeführt werden. Dies stellt auch den Ausgangspunkt für die inhaltsstrukturierende Analyse bestehender Kompetenzmodelle für die Lehrkräftebildung dar, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird.

2.2.2 Inhaltsstrukturierende Analyse von Kompetenzmodellen

Auf Basis einer Dokumentenanalyse als Datenerhebung erfolgt, dem Prinzip der deduktiv-induktiv Kategorienbildung folgend, eine inhaltsanalytische Auswertung (Kuckartz, 2018) digitalisierungsbezogener Kompetenzmodelle für die Lehrkräftebildung hinsichtlich der kommunikativen Wirklichkeitskonstruktion im Kontext mediatisierter Digitalität.

Da die vorliegende Forschungsarbeit darauf zielt, kommunikative Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit mithilfe von Kompetenzdefinitionen und -beschreibungen in die Lehrkräftebildung zu integrieren, muss im Rahmen des empirischen Vorgehens entsprechendes Datenmaterial für die Analyse ausgewählt werden. Aus diesem Grund wird als Erhebungsmethode keine gewählt, die die Perspektiven von einzelnen Lehrkräften in den Blick nimmt (wie beispielsweise Interviews), sondern die zu untersuchende Wirklichkeit, wie sie im theoretischen Rahmen dieser Arbeit zugrunde liegt (siehe Kapitel 3.1.1.1), ist diejenige, die sich in Kompetenzmodellen oder Referenzmodellen für Kompetenz niederschlägt. Als Erhebungsverfahren wurde daher eine Dokumentenanalyse genutzt, da sich diese aufgrund der zu analysierenden medienpädagogischen Kompetenzrahmen und -modelle als zu analysierende Daten in besonderer Weise verschiedene Funktionen erfüllen: So sind sie grundlegend als »Daten oder Trägersubstanzen von Inhalten« (Hoffmann, 2018, S. 99) der von Lehrkräften benötigten Kompetenzen zu verstehen, aber auch als »Spuren mit indirektem Verweischarakter« (Hoffmann, 2018, S. 99), da sie Aufschluss über die Bedeutung von kommunikativem Handeln im Sinne der Wirklichkeitskonstruktion im aktuellen Kompetenzdiskurs geben. Für die Dokumentenanalyse erfolgt eine systematische Recherche über die Datenbank Google Scholar anhand der folgenden Suchbegriffe:

- Kompetenzen UND Lehrkräfte ODER Lehrer UND digital
- Medienpädagogische Kompetenz UND Lehrkräfte ODER Lehrer UND digital
- Digitale Kompetenz Lehrkräfte ODER Lehrer

Da die Ergebnisse der Recherche anhand dieser Suchbegriffe nicht immer konkrete Kompetenzmodelle und -rahmen liefern, müssen die Ergebnisse in Bezug darauf gesichtet werden, ob eine konkrete Systematisierung von Kompetenzbereichen in einem Kompetenzmodell vorliegt. Die Auswahl zu analysierender Modelle erfolgt anhand folgender Kriterien, wobei es sich dabei nicht um ausschließende Kriterien handelt, sodass die Kompetenzmodelle und -rahmen alle davon erfüllen müssen, sondern diese als Grundlage für die Auswahl zu verstehen sind:

- Relevanz für den medienpädagogischen Diskurs in Deutschland
- bundeslandspezifische Adaptionen der von der KMK vorgelegten Strategie
- Veröffentlichungszeitraum der letzten fünf Jahre (2017–2022)

Die Bewertung der Relevanz für den medienpädagogischen Diskurs in Deutschland erfolgt auf Basis einer starken Referenzierung in wissenschaftlichen Publikationen. Insofern wurden Modelle wie das »ICT Framework for Educators« der United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (Butcher, 2018) oder die »ISTE Standards for Educators« (ISTE, 2017) nicht berücksichtigt, da sie im

deutschen Diskurs kaum Anwendung finden. In Bezug auf die bundeslandspezifischen Adaptationen der KMK-Vorgaben werden ausschließlich Modelle inkludiert, die sich von anderen Modellen unterscheiden. Aufgrund dieses Auswahlkriteriums wird die Umsetzung der KMK-Strategie im Land Thüringen bspw. nicht berücksichtigt, da dort die Kompetenzbereiche des DigCompEdu (Redecker, 2017) in ihrer ursprünglichen Form übernommen wurden.² Der Veröffentlichungszeitraum wurde auf 2017–2022 festgelegt, um solche Kompetenzmodelle und -rahmen zu berücksichtigen, die explizit den gegenwärtigen Medienwandel fokussieren. Im Zusammenspiel dieser drei Kriterien zeigt sich jedoch, dass diese nicht als harte Kriterien zu verstehen sind. So stellt beispielsweise das TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006) auch heute noch eine wesentliche Grundlage im medienpädagogischen Diskurs in Deutschland dar, auch wenn dieses bereits 2006 veröffentlicht wurde. Vor dem Hintergrund der besonderen Relevanz wird das TPACK-Modell daher in die Analyse aufgenommen, auch wenn dieses nicht das letzte Kriterium erfüllt. Ausgehend von dieser Anlage des empirischen Verfahrens besteht der Korpus der zu untersuchenden Analyseeinheiten aus folgenden elf Kompetenzmodellen³:

Tab. 1: Übersicht des Analysekorpus auf Basis der Dokumentenanalyse

Nr.	Modell	Kurzreferenz
1	DigCompEdu	Redecker & Punie (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.
2	Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)	Mishra & Koehler (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.
3	DPaCK	Huwer et al. (2019). Von TPaCK zu DPaCK.
4	M3K	Herzig und Martin (2018). Kompetenzstrukturmodell M3K
5	UDE-Modell	Beißwenger et al. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehr- amtsausbildung

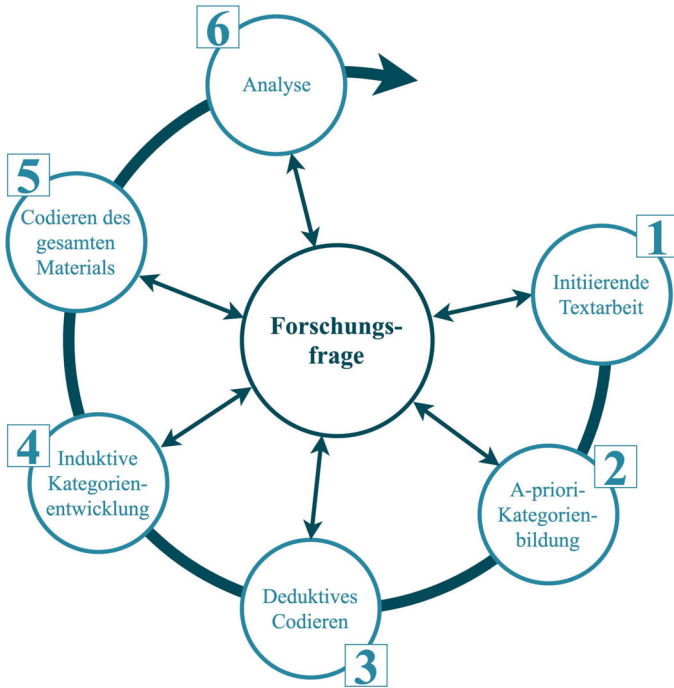
2 Siehe auch: <https://www.schulportal-thueringen.de/home/medienbildung/fortbildungsmodul>

3 In Anlehnung an Sgolik et al. (2021) ist der Analysekorpus in Anhang 1 mit kurzen inhaltlichen Beschreibungen sowie, sofern vorhanden, inklusive Entwicklungsbezüge zu anderen Modellen, vergleichend aufgelistet.

6	Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt	Schultz-Pernice et al. (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt.
7	Portfolio Medienbildungskompetenz für hessische Lehrkräfte	Hessisches Kultusministerium (2017). Erlass zur Einführung eines Portfolios Medienbildungskompetenz für hessische Lehrkräfte.
8	Orientierungsrahmen NRW	Eickelmann (2020). Lehrkräfte in der digitalisierten Welt.
9	Medienbildungsplan Baden-Württemberg	Kultusministerium Baden-Württemberg (2018). Medienbildungsplan Lehren und Lernen in einer digitalen Welt.
10	Handreichung Medienkompetenz	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2018). Handreichung Medienkompetenz.
11	Potsdamer Matrix der Medienbildung in der Lehrerbildung (PoMMeL)	Kortemkamp & Goetz (2018). Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Auswertung der Dokumente erfolgt anschließend mittels einer qualitativer Inhaltsanalyse, da diese »einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung [darstellt], wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen« (Mayring, 2000). Die qualitative Inhaltsanalyse wird mithilfe von MAXQDA durchgeführt und erfolgt regelgeleitet entsprechend folgender Struktur, wobei für diese Forschungsarbeit dem Prinzip der deduktiv-induktiven Kategorienbildung gefolgt wird:

Abb. 3: Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz, 2018, S. 45)



Im ersten Schritt erfolgt die initiierende Textarbeit, bei der das gesamte Datenmaterial durchgearbeitet wird und wichtige Textstellen markiert und mit Memos hinterlegt werden. Anschließend darauf erfolgt die A-priori-Kategorienbildung (deduktive Kategorienbildung) (Kuckartz, 2018, S. 64–72) auf Grundlage der Theorietriangulation, die in dem *Modell kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität* (Abb. 7) kulminiert (Schritt 2). Kuckartz (2018) verwendet diesen Begriff anstelle von deduktiver Kategorienbildung, denn »der Begriff deduktiv [erweckt] unwillkürlich den Anschein, als gehe alles mehr oder weniger wie von selbst, ähnlich wie bei der Ableitung einer mathematischen Funktion« (Kuckartz, 2018, S. 65). Die Bezeichnung der A-priori-Kategorienbildung hingegen »beschreibt lediglich das Prozedere und suggeriert nicht, es stelle sich, wenn man denn den Regeln entsprechend vorgeht, ein eindeutiges und »richtiges« Ergebnis ein« (Kuckartz, 2018, S. 65, Hervorhebung i. O.). Um Beliebigkeit in der Zuordnung zu den Kategorien zu vermeiden, müssen die Kategorien, vor allem in Abgrenzung zueinander, vorab definiert werden. Diese *Kategoriendefinitionen* werden anhand von Indikatoren der inhaltlichen Beschreibung, der Anwendung der Kategorie, Beispiele für Anwendungen sowie Abgrenzungen im Vorfeld der Codierung erstellt (Kuckartz, 2018, S. 66–67). Die einzelnen Kategorien müssen dabei disjunktiv, also

trennscharf, sodass ein Code nicht mehreren Kategorien zugeordnet werden kann, und erschöpfend, also umfassend für den Analysegegenstand, sein (Diekmann, 2007, S. 589). Die zugrunde liegenden deduktiven Kategorien für die Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Forschungsarbeit sind, entsprechend der Klassifizierung⁴ von Kuckartz (2018, S. 33–35) als thematische Kategorien (Themencodes) einzuordnen. Im Sinne der deduktiven Kategorienbildung spiegeln Themencodes dabei inhaltliche Kategorien wider, wobei diese »die Funktion von Zeigern [haben], sie zeigen auf eine bestimmte Stelle, ein bestimmtes Segment, im Text« (Kuckartz, 2018, S. 34). Die Entwicklung der Kategorien erfolgt aus dem *Modell kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität*, wobei die einzelnen Elemente des Modells als thematische Kategorien definiert werden:

- Gesellschaft
- Kommunikativ handelndes Subjekt
- Kommunikative Handlung
- Synthetische Situation
- Algorithmisierung medialer Objektivationen
- Künstliche Intelligenz als Kommunikationsakteur

Für jede Kategorie wird eine Kategoriendefinition erstellt, die neben einer inhaltlichen Beschreibung und einer Anwendungsregel zudem mit einem Anwendungsbeispiel unterlegt sind (Kuckartz, 2018, S. 40). Um die Trennschärfe im Sinne der Wissenschaftlichkeit qualitativer Inhaltsanalysen zu sichern, enthalten die Kategoriendefinitionen zudem Hinweise zur Abgrenzung zu anderen Kategorien. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, da die Kategorien als Elemente im *Modell kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität* inhaltslogisch eng miteinander verbunden sind. Auf Basis dieser A-priori-Kategorienbildung wird der gesamte Datenkorpus anhand der Kategoriendefinitionen codiert (Schritt 3). Um die inhaltslogischen Verbindungen der Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse berücksichtigen zu können, erfolgt die Codierung im zweiten Schritt induktiv, wobei vor allem analytische Kategorien (analytische Codes) gebildet werden (Schritt 4). Im Gegensatz zu Themencodes sind analytische Codes »Resultat der intensiven Auseinandersetzung der Forscherin oder des Forschers mit den Daten, d.h. die Kategorien entfernen sich von der Beschreibung, wie sie etwa mittels thematischer Kategorien erfolgt« (Kuckartz, 2018, S. 40). Ausgehend von den thematischen Codes

4 Kuckartz (2018) differenziert zwischen vier Haupt- und zwei weiteren Formen von inhaltsanalytischen Kategorien. Die Hauptformen sind Fakten-Kategorien (Faktencodes), thematische Kategorien (Themencodes), evaluative Kategorien (evaluative oder bewertende Codes) und analytische Kategorien (analytische Codes). Als weitere Formen nennt er die natürlichen Kategorien (In-vivo-Codes) und die formalen Kategorien (S. 34–35).

können dadurch Erkenntnisse im Analyseprozess kodiert werden. Bei gleichzeitiger Verbindung zum theoretischen Rahmen kann dabei auch von »theoretischen Codes« gesprochen werden (Kuckartz, 2018, S. 40). Im Hinblick auf die UFF2 können durch dieses induktive Vorgehen tiefergehende Erkenntnisse zu der Berücksichtigung veränderter kommunikativen Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit in Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte in ihrer Komplexität erfasst und analytisch herausgearbeitet werden. Die in dem induktiven Verfahren gebildeten Kategorien werden ebenfalls in Kategoriendefinitionen aufbereitet, sodass ein ausdifferenziertes Kategoriensystem⁵ konstruiert wird, das deduktiv gebildete Kategorien und induktiv entwickelte Kategorien enthält, wobei die induktiven Kategorien mit (I) gekennzeichnet sind:

- Konstruktion von Wirklichkeit (I)
- Gesellschaft
- Kommunikativ handelndes Subjekt
- Kommunikative Handlung
- Synthetische Situation
 - Wissen (I)
 - Fähigkeiten (I)
 - Haltung (I)
- Algorithmisierung medialer Objektivationen
 - Wissen (I)
 - Fähigkeiten (I)
 - Haltung (I)
- Künstliche Intelligenz als Kommunikationsakteur
 - Wissen (I)
 - Fähigkeiten (I)
 - Haltung (I)
- Pädagogische Kompetenzen kommunikativen Handelns (I)

Auch wenn alle Elemente des *Modells kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität* auf die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit im Kontext mediatisierter Digitalität zielen, hat sich im Kodierprozess gezeigt, dass vereinzelt explizit die veränderte Wirklichkeit aufgrund des gegenwärtigen Medienwandels benannt wurde. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen und die dahinterliegenden Grundannahmen in der Analyse berücksichtigen zu können, wird die Kategorie *Konstruktion von Wirklichkeit* entwickelt. Während die *Pädagogischen Kompetenzen kommunikativen Handelns* als neue Hauptkategorie entwickelt wurde, um der Zielrichtung auf die Schüler*innen Rechnung zu tragen, wurden die Hauptkategorien

5 Das Kategoriensystem findet sich in Anhang 2.1.

Synthetische Situation, Algorithmisierung medialer Objektivationen und Künstliche Intelligenz als Kommunikationsakteur anhand der Kompetenz-Komponenten Wissen, Fähigkeit und Haltung ausdifferenziert. Die Zuordnung der drei Sub-Kategorien zu den Hauptkategorien ist insofern wichtig, da dadurch die benötigten Kompetenzen in Bezug auf die Veränderungen kommunikativen Handelns im Kontext mediatierter Digitalität analysiert werden können.

Im Zuge der Entwicklung des ausdifferenzierten Kategoriensystems sind die Kategoriendefinitionen zu überarbeiten, vor allem um die Trennschärfe der A-priori-Kategorien, die durch die induktiv entwickelten Kategorien ausdifferenziert wurden, bei der finalen Kodierung zu sichern.⁶ In einem fünften Schritt wird das komplette Material anschließend mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert. In einem sechsten und letzten Schritt werden schließlich die Analysen der codierten Textstellen durchgeführt. Dafür wird das Material mitsamt der Kodierungen entsprechend des Verfahrens qualitativer Inhaltsanalysen als *Kategorien* strukturiert (Kuckartz, 2018, S. 49–50). Auf die Darstellung als Fälle – in diesem Fall die einzelnen Kompetenzrahmen und -modelle – wird für diese Forschungsarbeit, da die Erkenntnis, welche Kompetenzen in welchem Kompetenzmodell zu finden sind, für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant ist. Vielmehr ermöglicht die kategorienorientierte Perspektive eine fallübergreifende Übersicht über alle analysierten Kompetenzrahmen und -modelle (siehe Anhang 3), wodurch die mit den veränderten kommunikativen Konstruktionsprozessen einhergehenden Kompetenzanforderungen gebündelt dargestellt werden können. Auf Basis dieses inhaltsanalytischen Vorgehens kann somit die UFF2 nach der Berücksichtigung der Veränderungen kommunikativer Wirklichkeitskonstruktionsprozesse im Kontext mediatierter Digitalität beantwortet werden.

2.2.3 Kompetenzmodellierung im Kompetenzstrukturmodell

Das methodische Vorgehen der Kompetenzmodellierung erfolgt in einem iterativ-zyklischem Prozess (Witt, 2001), in dem basierend auf einem inhaltsanalytischen Verfahren der qualitativen Sozialforschung die Kompetenzen anhand von deduktiv-induktiver Kategorienbildung (Kuckartz, 2018, S. 95–96) systematisch und anhand empirischer Analyse beschrieben und rekonstruiert werden.

Die Komplexität des *Modells kommunikativen Handelns im Kontext mediatierter Digitalität* und die inhärente Verzahnung der einzelnen Modellelemente erfordert die Entwicklung eines Kompetenzmodells, welches dieser Komplexität gerecht wird und gleichzeitig so handhabbar ist, dass es curricular in der Lehrkräftebildung Anwendung finden kann. In dieser Forschungsarbeit wird dafür die Grundlage

6 Die Kategoriendefinitionen der thematischen und analytischen Kategorien sind tabellarisch in Anhang 2 zu finden.

geschaffen und ein normatives Kompetenzmodell entwickelt, mit dem relevante Kompetenzfacetten systematisiert und operationalisiert werden. In Anlehnung an bestehende Vorgehen zur Kompetenzmodellierung, die ebenfalls einer theoriegeleiteten und gleichzeitig empirischen Vorgehensweise folgen (Herzig et al., 2015, S. 155–158; Schulze et al., 2015) wurde ein iterativ-zyklischer Prozess entwickelt, der sich in drei Phasen teilt:

1. Analyse von Kompetenzmodellen mittels inhaltsanalytischem Kategoriensystem
2. Ausdifferenzierung und Ergänzung von Kompetenzen auf Basis der Theorietriangulation
3. Strukturierung von Kompetenzbereichen auf Basis medienpädagogischer Forschung

Das zirkuläre Vorgehen ist insofern zentral, als dadurch »die Entdeckung und Beschreibung [der] Bezüge und ihrer Strukturen« (Witt, 2001, S. 7) im Vordergrund des Erkenntnisinteresses stehen, wobei dies in der vorliegenden Forschungsarbeit durch das mehrmalige Durchlaufen der Forschungsschritte sowie durch die Abhängigkeit des nächsten Schrittes von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Forschungsschrittes gegeben ist (siehe auch Abb. 2). Insofern kann man »das Vorgehen auch als dialogisch bezeichnen, weil wie in einem Dialog Fragen an den Gegenstand gestellt werden, die Antworten aber über die Fragen hinausgehen und so Anlass für weitere Fragen geben« (Witt, 2001, S. 6). Die Analyse von Kompetenzmodellen mittels eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems wurde bereits im voranstehenden Kapitel beschrieben. Diese stellt den ersten Schritt im Modellierungsprozess dar, wobei es nicht darum geht, digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften allgemein zu beschreiben, sondern die theoretisch begründeten Veränderungsprozesse kommunikativer Wirklichkeitskonstruktionsprozesse im Kontext mediatisierter Digitalität (siehe Kapitel 3.3) mittels eines regelgeleiteten Vorgehens einerseits empirisch für den Kompetenzdiskurs zu rekonstruieren (siehe Kapitel 2.2.2) und dadurch andererseits die Grundlage für ein konsistentes Kategoriengerüst zu schaffen. Somit diene das dem Prinzip der deduktiv-induktiven Kategorienbildung folgende Verfahren vor allem der Operationalisierung der Theorielegung in konkrete Kompetenzfacetten.

Da die Kategorien zur Operationalisierung der Veränderungsprozesse kommunikativer Wirklichkeitskonstruktion im Kontext mediatisierter Digitalität im ersten Schritt nur teilweise inhaltlich gesättigt werden, werden diese auf Basis der Theorie-triangulation ausdifferenziert und ergänzt. In diesem zweiten Schritt werden dabei die im Rahmen der Inhaltsanalyse identifizierten Leerstellen in den Blick genommen und auf Basis der Theorielegung inhaltlich angereichert. Die Eruierung von Kompetenzen aus der Theorielegung orientiert sich dabei an den zuvor ent-

wickelten kategorialen Schlagworten aus den inhaltlichen Kategorie-Beschreibungen. Der Rückbezug auf die originäre Verbindung von medienbezogenen Kompetenzen und kommunikativer Kompetenz (Baacke, 1980, 1996a) ermöglicht dabei die Weiterführung theoretischer Ansätze, die kommunikative Kompetenz in den medienpädagogischen Kompetenzdiskurs integrieren (Schorb, 2005, 2009; Theunert & Schorb, 2010), zur Ausdifferenzierung von Kompetenzen kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität.

Auf Basis dieses rekonstruktiven Verfahrens erfolgt im dritten Schritt die Strukturierung von Kompetenzbereichen auf Basis medienpädagogischer Forschung. Dabei liefert das Modell medienpädagogischer Kompetenz von Blömeke (2000) durch die Strukturierung medienpädagogischer Kompetenzbereiche auf Basis der Handlungsbereiche von Lehrkräften (Deutscher Bildungsrat, 1970) die notwendige theoretische Grundlage zur Modellierung der Kompetenzen kommunikativen Handelns von Lehrkräften im Kompetenzstrukturmodell. Da dieses auf die benötigten Kompetenzen von Lehrkräften zur Gestaltung von Wirklichkeitskonstruktionsprozessen im Kontext mediatisierter Digitalität zielt, muss der Kontextbezug der darin enthaltenen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Handlungsbereiche von Lehrkräften reflektiert werden. So steht weniger der konkrete Einsatz von Medien im Unterricht unter didaktischen Gesichtspunkten (mediendidaktische Kompetenz) oder die Gestaltung von Schulentwicklung im Medienzusammenhang (Schulentwicklungskompetenz) im Fokus der Betrachtung, sondern vornehmlich die eigenen Kompetenzen von Lehrkräften (eigene Medienkompetenz), die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen (sozialisationsbezogene Kompetenz) im Sinne der veränderten Wirklichkeitskonstruktion sowie die Berücksichtigung pädagogischer Leitideen (medienerzieherische Kompetenz) vor dem Hintergrund veränderter Prozesse der kommunikativen Wirklichkeitskonstruktion im Fokus. Die theoretische Fundierung der Entwicklung des Kompetenzmodells dieser Forschungsarbeit dient somit als Grundgerüst zur Systematisierung der Kompetenzbereiche, wobei diese hinsichtlich der Beziehung von Kompetenzbereichen und der Kontextbezogenheit (Klieme et al., S. 12–13) unter Bezugnahme auf die Kompetenz-Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Haltung (siehe Kapitel 4.1.1.1) differenziert betrachten werden.

Dieses Verfahren der Modellierung erlaubt die Beantwortung der Frage, wie Kompetenzen kommunikativen Handelns zur Wirklichkeitskonstruktion im Kontext mediatisierter Digitalität für die Lehrkräftebildung modelliert werden können (UFF3). Unter Einbeziehung der Anforderungen an wissenschaftlich fundiertes Handeln (Tulodziecki, 2006, S. 139–141; 2012, S. 283–284) werden die einzelnen Kompetenzbereiche damit einerseits inhaltlich ausdifferenziert (Herzig et al., 2015, S. 157–158) und andererseits auch die Bedingungen medienpädagogischen Handelns berücksichtigt und vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze analysiert und bewertet. Somit kann an bestehende medienpädagogische Forschungsansätze

angeknüpft und diese im Hinblick auf veränderte kommunikative Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit neu konturiert werden (Hugger, 2022, S. 70).

2.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Reflexion des Forschungsdesigns und der gewählten Methoden erfolgt auf Basis von Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (Steinke, 2012; Strübing et al., 2018), wobei diese ausgehend von der wissenschaftstheoretischen Verortung und des vorgeschlagenen Forschungsprozesses angelegt werden, um Potenziale und Grenzen dieser Forschungsarbeit aufzuzeigen.

Grundsätzlich dienen Gütekriterien der Überprüfung und Absicherung der Qualität der Forschung sowie der Güte der Forschungsergebnisse (Flick, 2016, S. 506–509). Die Verständigung darüber ist notwendig, um die eigene Position gegenüber anderen Ansätzen abzugrenzen und zu explizieren (Steinke, 2012, S. 321–322). Auch wenn die Allgemeingültigkeit von Gütekriterien kritisch zu hinterfragen ist (siehe hierzu Eisewicht & Grenz, 2018), erfolgt die Reflexion des Forschungsdesigns und der gewählten Methoden für diese Forschungsarbeit zur Vermeidung von Beliebigkeit und Willkürlichkeit im Erkenntnisgewinn (Steinke, 2012, S. 321). Dabei muss eine Passung der angelegten Gütekriterien zur Fragestellung, den gewählten Methoden und dem Untersuchungsgegenstand im Kontext des entsprechenden Forschungsfeldes sichergestellt werden (Steinke, 2012, S. 323–324). Orientiert am aktuellen Diskurs über Gütekriterien werden für diese Forschungsarbeit die Gütekriterien von Stübing et al. (2018) angelegt, da diese qualitative Forschungsprozesse grundlegend im Sinne einer iterativ-zyklischen Prozesslogik (Witt, 2001) verstehen. Denn da qualitative Sozialforschung dadurch gekennzeichnet ist, »dass Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung fortwährend aufeinander verweisende und verwiesene Prozesse sind« (Strübing et al., 2018, S. 85), müssen Theorie, Methode und Empirie im wechselseitigen Prozess zueinanderstehen.

Als Basiskriterium muss die »Gegenstandsangemessenheit« betrachtet werden, die »eine Weise der Herstellung des Forschungsgegenstandes [beschreibt], die das empirische Feld ernst nimmt, sich aber zugleich von ihm distanziert und es durch theoretisches Denken unter Spannung setzt« (Strübing et al., 2018, S. 85). Dies erfordert eine Abgestimmtheit zwischen der Fragestellung, den gewählten Theorien, der Datentypen und der Methoden. Aus dem Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit, dass die sich im Kontext des gegenwärtigen Medienwandels individuellen und kollektiv geteilten Bedeutungszuschreibungen, und damit verbunden auch die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit, grundlegend verändern und in Bildungsprozesse integriert werden müssen, ergeben sich bereits Implikationen für Fragestellung, Theorien, Analysedaten und Methoden. Denn die Frage, welche

Kompetenzen kommunikativen Handelns Lehrkräfte im Kontext mediatisierter Digitalität brauchen, um Wirklichkeitskonstruktionsprozesse zu gestalten (FF), ergibt sich schon allein daraus, dass die digitale Durchdringung aufgrund rasanter technologischer Entwicklungen (siehe beispielsweise die Entwicklungen im Bereich Künstlicher Intelligenz im Jahr 2022/2023) im Hinblick auf ihre grundlegende Bedeutung untersucht werden muss, und dass die Integration in Bildungsprozesse notwendig ist, um alle Menschen zu mündigen Bürger*innen und damit zur Teilhabe an und Gestaltung von gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen (Hünig, 2013). Da im deutschen Bildungssystem die Kultusministerkonferenz maßgeblicher Impulsgeber ist, auf deren Basis auch bundeslandspezifische Entwicklungen der Lehrkräftebildung erfolgen, werden im empirischen Verfahren explizit Daten herangezogen, die eine konzeptionelle Abbildung der Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte darstellen. Die Theorielegung mittels Theorietriangulation ermöglicht für das empirische Verfahren der Inhaltsanalyse einerseits die Erhebung der konzeptionellen Berücksichtigung dieser Veränderungsprozesse in bestehenden Kompetenzmodellen und andererseits die darauf aufbauende Kompetenzmodellierung.

Die »empirische Sättigung« als zweites Gütekriterium beinhaltet den Feldzugang, die Generierung des Datenmaterials sowie die Analyseintensität (Strübing et al., 2018, S. 88–90). Entsprechend der Gegenstandsangemessenheit wird für den Empirie-Bezug Datenmaterial als Feldzugang verwendet, das nicht zum Zwecke der Erforschung erhoben wurden, wodurch ein Beitrag zur »Zuverlässigkeit der Datenerhebung« (Reichertz, 2017b, S. 32–33) ermöglicht wird. Die Auswahl der Analysedaten im Rahmen der Dokumentenanalyse basierend auf den Auswahlkriterien (siehe Kapitel 2.2.2) trägt insofern zur empirischen Sättigung bei, als dadurch nur Kompetenzmodelle und -rahmen aufgenommen werden, die keine reine Reproduktion vorhandener Kompetenzbereiche darstellen. Ferner wird durch die Integration von Theorielegung und empirischer Analyse eine wechselseitige Durchdringung von Datengewinnung und Datenanalyse sichergestellt. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die ausschließliche Nutzung einer Dokumentenanalyse als Erhebungsmethode lediglich auf konzeptioneller Ebene Erkenntnisse liefern kann, inwiefern kommunikative Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit im Kontext mediatisierter Digitalität in der Lehrkräftebildung verankert sind, und keine Erkenntnisse darüber liefert, welche Kompetenzen Lehrkräfte tatsächlich besitzen. Dies ist allerdings nicht Teil des Forschungsziels und findet in der vorliegenden Forschungsarbeit daher keine Berücksichtigung.

Die »theoretische Durchdringung« stellt das dritte Gütekriterium dar und »markiert die Qualität der engen Theoriebezüge, in die das Forschen eingespannt ist, und arbeitet deren Irritationspotenzial für die empirische Beobachtung heraus« (Strübing et al., 2018, S. 85). Die Theorielegung dieser Arbeit erfolgt auf Basis einer wissenschaftstheoretischen Verortung mittels Theorietriangulation. Dabei wird ein

sensibler Umgang mit den herangezogenen Bezugstheorien zugrunde gelegt, der kommunikations-, medien- und bildungswissenschaftliche Theorien kritisch-reflexiv zusammenführt und durch die Sichtbarmachung von Zusammenhängen eine Durchdringung des Gegenstandes ermöglicht. Die theoretische Durchdringung kulminiert im *Modell kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität*, welches zudem die Grundlage für die empirische Analyse darstellt. Somit trägt die theoretische Durchdringung komplementär zur empirischen Sättigung zur Gegenstandsangemessenheit bei (Strübing et al., 2018, S. 91).

Vor dem Hintergrund der Veröffentlichung der Forschungsarbeit meint die »textuelle Performanz« über die elementare Anforderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit einer Studie hinaus die Art und Weise, wie kompetent Autorinnen ihre Leser führen« (Strübing et al., 2018, S. 93). In dieser Forschungsarbeit sollen vor allem die Textstruktur sowie die Visualisierung komplexer Zusammenhänge in reduzierten Grafiken zur textuellen Performanz beitragen. Aufbauend auf einem Organisationsmodell theoretischer Publikationen (Buttery, 2010) liegt der gesamten Forschungsarbeit eine Textualität zugrunde, Informationen leser*innenorientiert bündelt und strukturiert aufzubereiten. Mit der Visualisierung komplexer Zusammenhänge in Grafiken (siehe z.B. das Wirkungsgefüge kommunikativen Handelns (Abb. 5)) werden visuelle Anker gesetzt und ermöglichen zudem eine Übersetzung komplexer theoretischer Zusammenhänge für die handhabbare Nutzung im Forschungsprozess.

Die Verbindung von Gegenstandsangemessenheit, empirischer Sättigung und theoretischer Durchdringung erhält durch die textuelle Performanz Ausdruck und zielt auf das letzte Gütekriterium der »Originalität« (Strübing et al., 2018, S. 94–96). Da Wissenschaft den Anspruch erhebt, neues Wissen zu generieren, müssen die Forschungserkenntnisse im Hinblick darauf beleuchtet werden. Durch die Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells, mit dem Kompetenzbereiche kommunikativen Handelns im Kontext mediatisierter Digitalität ausdifferenziert und an den medienpädagogischen Diskurs angeschlossen werden, ist die Originalität dieser Forschungsarbeit evident. Eine detaillierte Betrachtung der gewonnen Erkenntnisse dieser Arbeit sowohl für den theoretischen als auch für den praktischen Diskurs der Medienpädagogik erfolgt im abschließenden Teil (Kapitel 6) dieser Arbeit und gibt zudem Ausblick für weitere Forschungsperspektiven.