

Denise Gühnemann | Isabel Zorn

Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation

Working Paper No. 12 im Rahmen des Projekts
IDiT – Including.Digital.Twins



GEFÖRDERT VOM

Impressum:

Autorinnen: Isabel Zorn, Denise Gühnemann
Technische Hochschule Köln
Institut für Medienforschung und Medienpädagogik
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Gustav-Heinemann-Ufer 54
D-50968 Köln

Kontakt:

Prof. Dr. Isabel Zorn
isabel.zorn@th-koeln.de
Webseite: <https://idit.online/>

Köln, November 2021

Zitiervorschlag:

Gühnemann, Denise; Zorn, Isabel (2021): Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation. Bedarfe von Lehrenden. Auswertung einer Gruppendiskussion Hg. v. TH Köln. Köln (Working Papers IDiT, No. 12). Online verfügbar unter <https://idit.online/publikationen>.

Quellenangaben des verwendeten Bildes auf der Titelseite: Hochschule Niederrhein – stock.adobe.com
Verwendung von Logos unter Markenrecht

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben „IDiT – Including.Digital.Twins. Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für RehabilitandInnen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung“ wurde im Rahmen der Förderrichtlinie „Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie den Europäischen Sozialfonds unter dem Förderkennzeichen 01PE18015 von 2018 bis 2021 gefördert. Es wurde von der TH Köln, der Hochschule Niederrhein und dem Berufsförderungswerk Köln (Leitung) durchgeführt.

Ziel der Europäischen Union ist es, dass alle Menschen eine berufliche Perspektive erhalten. Der Europäische Sozialfonds (ESF) verbessert die Beschäftigungschancen, unterstützt die Menschen durch Ausbildung und Qualifizierung und trägt zum Abbau von Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt bei. Mehr zum ESF unter: www.esf.de.

Inhaltsverzeichnis

I Zusammenfassung	5
1 Hintergrund: Digitale Medien in der beruflichen Rehabilitation	7
1.1 Projektbeschreibung	7
1.2 Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	9
2 Forschungsfrage	12
3 Begrifflichkeiten	14
3.1 Medienkompetenz.....	15
3.2 Medienpädagogische Kompetenz	16
3.3 Berufliche Ausbildung und Rehabilitation.....	18
3.4 Inklusionskompetenz.....	19
4 Methode	22
4.1 Erhebungsmethode: Gruppendiskussionsverfahren	23
4.2 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse	25
4.3 Kategoriensystem	27
5 Ergebnisse	31
5.1 Begriffsverständnis Medienkompetenz	31
5.2 Ist-Situation: Medienpädagogische Kompetenz	32
5.3 Ist-Situation Medienkompetenz.....	34
5.4 Ist-Situation: Mediennutzung.....	35
5.4.1 Mediennutzungsverhalten der Lehrenden	35
5.4.1.1 Unterrichtsgestaltung mit (digitalen) Medien.....	36
5.4.1.2 Private Nutzung digitaler Medien (Lehrende)	36
5.4.2 Mediennutzungsverhalten der Lernenden	37
5.4.2.1 Lerngewohnheiten der Lernenden (= Rehabilitand:innen)	38
5.4.2.2 Private Nutzung digitaler Medien (Lernende)	38
5.5 Soll-Situation: Medienkompetenz und Medienpädagogik.....	39
5.6 Bedarfe für den Medieneinsatz	42

5.7	Zugänglichkeit und Barrierefreiheit eingesetzter Medien in der Ausbildung.....	43
5.8	Probleme und Schwierigkeiten beim Medieneinsatz	44
5.9	Ideen und Verbesserungsvorschläge für den Medieneinsatz und die Unterrichtsgestaltung.....	46
6	Diskussion.....	50
6.1	Zusammenfassung.....	50
6.2	Schlussfolgerung.....	53
6.3	Vorschlag	54
7	Fazit.....	56
8	Literaturverzeichnis.....	58

I Zusammenfassung

Das Projekt „IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS. Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung“ erforscht, wie Rehabilitand:innen und Auszubildende digitale Expertise und mediale Kompetenzen erwerben können, die für einen erfolgreichen beruflichen (Wieder-)Einstieg unabdinglich sind.

Die Integration medienpädagogischer Kompetenzen in Aus- und Fortbildung Lehrender wird bereits geraume Zeit diskutiert und erforscht (vgl. Jahrbuch Medienpädagogik 9, 2012). Dabei lag der Fokus zunächst auf der allgemeinen, schulischen Bildung, mittlerweile gibt es jedoch auch für die berufliche Ausbildung entsprechende Beiträge (vgl. Krämer et al. 2012). Die Sicht der Lehrenden in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation auf medienpädagogische Kompetenzen und Kompetenzmodelle wird bei theoretischen Überlegungen hierzu jedoch nur selten berücksichtigt. Das Projekt IDiT setzt dort an und arbeitet ein bedarfsorientiertes Konzept zur Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz an Lehrende in der beruflichen Rehabilitation aus. Denn für die Vermittlung medialer Kompetenzen braucht es medienkompetente und medienpädagogisch kompetente Lehrende. Doch diese Kompetenzen, in der Form in der sie heute relevant sind¹, waren meist kein Bestandteil der professionellen Ausbildung von Lehrpersonen der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation.

Die hier vorgeführte Studie erhebt, welche Bedarfe Lehrende in der Berufsausbildung und beruflichen Rehabilitation haben, um digitale Expertise und mediale Kompetenzen an Auszubildende und RehabilitandInnen vermitteln, fördern und stärken zu können.

¹ Notwendige Fertigkeiten und Kenntnisse sind vom medientechnischen Fortschritt abhängig.

Die Auswertung erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und zeigt im Ergebnis, dass die Förderung von Medienkompetenz bei Rehabilitand:innen oder Auszubildende nicht ohne medienpädagogische Kompetenzen bei den Lehrenden gedacht werden kann. Bei der Formulierung, welche Kompetenzen und Fähigkeiten in einer digitalen Berufswelt für die Auszubildenden relevant sind, darf der Blick auf die (medien-)pädagogische Seite nicht fehlen: Es muss klar werden, welcher medienpädagogischen Kompetenzen es bedarf, um wiederum erfolgreich Medienkompetenz fördern und vermitteln zu können. Medienpädagogische Kompetenz muss meist genauso gefördert werden wie Medienkompetenz. Denn das Lehrpersonal, das Medienkompetenz vermitteln, stärken und fördern soll, muss selbst über medienpädagogische Kompetenzen und Medienkompetenz verfügen.

Die Teilnehmer:innen der vorliegenden Gruppendiskussion tauschen sich darüber aus: Was brauchen sie als Lehrende für die erfolgreiche Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz an die Auszubildenden und Rehabilitand:innen? Dabei sind sie sich ihrer pädagogischen Fähigkeiten und ihrem Gestaltungsspielraum im Unterricht bewusst, möchten aber ihre medienpädagogischen Kompetenzen erweitern, um damit das Lehren und Lernen zu verbessern.

Bisher sind die medienpädagogischen Kenntnisse und Handlungen individuell verschieden, abhängig von Bildungs-/Berufsbiografie und unterschiedlichen persönlichen Interessen. Darüber hinaus fehlt es an einem einheitlichen Medienkompetenzverständnis und an juristischem Wissen (Datenschutz, Urheberrecht), das beim Medieneinsatz relevant ist. Dies führt dazu, dass die Lehrenden im Bereich der Medienkompetenzvermittlung verunsichert sind. Gleichzeitig haben sie einen hohen Anspruch an sich, möchten sich weiterentwickeln und den „digitalen Anschluss“ nicht verlieren.

Wir schließen daraus, dass es dieser Verunsicherung und diesem gleichzeitig bestehenden Anspruch, mit konkreten Maßnahmen zu begegnen gilt. Hierfür sind

Fortbildungen, Schulungen oder Workshops, wie sie auch während der Diskussion gefordert werden, allein jedoch nicht ausreichend.

Es bedarf eines fundierten Konzepts als Basis für erfolgreiche Medienkompetenzvermittlung, das mindestens eine Begriffsstruktur beinhalten sollte, vielleicht sogar ein Handlungsmodell. Es muss bedarfsgerecht für die (kaufmännische) Ausbildung und Rehabilitation entwickelt werden und kann sich nicht nur aus theoretischen Annahmen herleiten lassen.

Praxisbezug und das Denken in konkreten beruflichen Situationen sind dabei maßgeblich. Digitale Medien müssen einen Mehrwert in zweifacher Hinsicht beweisen: zum einen sollen sie stets einen ersichtlichen praktischen Vorteil für die Unterrichtspraxis bieten, wie z.B. eine Arbeitserleichterung oder einen größeren Lernerfolg bieten, und zum anderen ihre Anschlussfähigkeit an den Berufsalltag beweisen.² Nur wenn der Einsatz digitaler Medien für den Berufsalltag relevant ist, ergibt sich ein entsprechender Mehrwert.

1 Hintergrund: Digitale Medien in der beruflichen Rehabilitation

1.1 Projektbeschreibung

„Trotz der Chancen der Digitalisierung für die Teilhabe am Arbeitsleben werden vor allem Menschen mit Lern- oder psychischen Behinderungen durch die zu erwartenden Veränderungen der Arbeitswelt (z.B. Wegfall von Routinetätigkeiten, projektorientiertes Arbeiten in wechselnden Teams, agile Arbeitsprozesse) verstärkt Exklusionsrisiken unterliegen.“

² Wobei letzterer auch aus dem ersten Vorteil entsteht.

IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS. verfolgt das Ziel, RehabilitandInnen (Menschen mit behinderungsrelevanten Beeinträchtigungen, die eine Umschulung zum/zur Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement absolvieren) durch die Vermittlung spezieller, für Unternehmen attraktiver digitaler Expertise und medialer Kompetenzen erfolgreicher in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Hierfür bilden sie gemeinsam mit betrieblichen Auszubildenden inklusive Tandems, entwickeln Lernmedien und sind beteiligt am Aufbau einer Online Community zum Austausch über Ausbildungsinhalte.“ (Vgl. Projektbeschreibung, Webseite TH Köln³)

Dabei baut IDiT auf drei wesentlichen Elementen auf:

1. Medienkompetenz: Das Projekt entwickelt einen „Baukasten der Medienkompetenz“, der am Berufsförderungswerk (BFW) Köln zur Anwendung kommt. Teilnehmer:innen (Rehabilitanden / Rehabilitandinnen) der Ausbildung zum/r Bürokauffrau/Bürokaufmann für Büromanagement (KBM) werden in diversen berufsrelevanten Medienkompetenzen geschult. Teile daraus wenden sie im Rahmen der zweiten Projektphase, der Tandemarbeit, an. Der Baukasten wird als Open Educational Ressource (OER) veröffentlicht.
2. Tandemarbeit: Im Projekt bilden Rehabilitanden / Rehabilitandinnen des BFWs in der Umschulung zu Kaufleuten für Büromanagement mit betrieblichen Auszubildenden Tandems. Während einer Kombination von Präsenzveranstaltungen und E-Learning entwickeln sie gemeinsam – unterstützt durch Coaches – Lernmedien, wie etwa Screencasts, Videos, vertonte Präsentationen und Aufgaben. Diese Medien fließen gemeinsam mit

³ https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/ident--includingdigitaltwins-inklusion-durch-digitale-medien-in-der-beruflichen-bildung_61955.php [zuletzt besucht am 11.11.2021].

vielen weiteren Lernmaterialien in die Online-Community „DAS LERNBÜRO“⁴ ein und stehen dort frei zur Verfügung.

3. Community: Die oben erwähnten Inhalte werden über die im Rahmen des Projekts entwickelte Lern-Community „DAS LERNBÜRO“ veröffentlicht. Neben den multimedialen Lernmaterialien zu unterschiedlichen Lernfeldern der kaufmännischen Berufsbildung, bietet die Plattform auch einen Mitgliederbereich, der den Austausch in Foren untereinander und mit Coaches oder ExpertInnen ermöglicht.

IDiT-Projektbeteiligte sind drei eng miteinander kooperierende Partner, das Berufsförderungswerk Köln (BFW), das Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der TH Köln und das Institut SO.CON der Hochschule Niederrhein. An dem Projekt beteiligen sich zudem Unternehmen, indem sie einzelne Auszubildende als Projektteilnehmende entsenden und sich fachlich in das Projekt einbringen.

1.2 Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz

Um bedarfsorientierte Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz erstellen zu können, wie es das Projekt unter dem ersten zentralen Element des Projekts, „Medienkompetenz“ vorsieht, müssen die Begriffe der Medienkompetenz und der medienpädagogischen Kompetenz auf den Bildungskontext beruflicher Ausbildung und Rehabilitation angewendet werden. Nutzen und Anwendbarkeit im Rahmen der Berufspraxis stehen dabei im

⁴ <https://daslernbuero.de/> [zuletzt besucht am 11.11.2021].

Vordergrund und bilden die Basis der nötigen Kompetenzen (mehr dazu in Kapitel 3)⁵.

Um Medien didaktisch sinnvoll einsetzen zu können und Medienbildungsprozesse bei den Lernenden anzustoßen benötigen Lehrende medienpädagogische Kompetenz (vgl. Bolten, Rott 2018, S. 138.)

„Zwar können Digitale Medien bei der Vermittlung von Wissen und beim Austausch von Informationen enorm weiterhelfen, aber eine zentrale Rolle für eine erfolgreiche neue Lernkultur nimmt das verantwortliche Bildungspersonal ein, welches dafür ein hohes Maß an Medienkompetenz aufweisen muss. Medienkompetenz als Voraussetzung zur ergebnisorientierten Nutzung IT-gestützter Informations- und Arbeitsumgebungen gehört sicher zu den bedeutsamen Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts.“ (Manfred Kremer, Präsident Bundesinstitut für Berufsbildung, in: BMBF 2010, S. 17)

Das Forschungsprojekt „Medien anwenden und produzieren –Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung“ (Krämer et al. 2015) zeigt, dass technische Kompetenzen im Umgang mit Medien bei vielen Schulabgängerinnen und -abgängern bereits vorhanden sind. Schwächen gibt es aber beispielsweise in den Bereichen der Problemlösung bei der Mediennutzung, aber auch beim Bewusstsein für rechtliche und ethische Fragen (ebd., S. 30ff.).

⁵ Dabei sind die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2016) derart formuliert, dass sie nicht nur für bestimmte Bildungskontexte limitiert sind. Vielmehr können (und müssen) sie in unterschiedlichen Bildungskontexten, eben auch im Kontext der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation Berücksichtigung finden und bilden im Projekt IDiT die Basis für Medienkompetenzvermittlung bzw. den entwickelten „Baukasten der Medienkompetenz“, demnächst verfügbar unter <https://idit.online/publikationen>.

Der „Monitor digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter“ (Schmid et al. 2016) präsentiert als ein Ergebnis, dass Teilhabechancen für benachteiligte Gruppen durch den Einsatz digitaler Medien noch ungenutzt bleiben. Dabei lassen sich benachteiligte Gruppen durch digitales Lernen gut motivieren (ebd., S. 6). Die Studie zeigt anhand der Indexvariable „Motivation durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ (ebd., S. 15f.), dass unterschiedliche Berufsgruppen unterschiedlich hoch durch digitale Medien motiviert werden. Auszubildende in kaufmännischen Berufen etwa „liegen deutlich über dem Mittelwert und sind motivierter, wenn sie mit digitalen Hilfsmitteln lernen können“ (ebd.).

Neben fehlender technischer Ausstattung von Einrichtungen der beruflichen Ausbildung und fehlenden zeitlichen Ressourcen des Ausbildungspersonals, fehlt es auch an Kompetenzen beim Personal. Auszubildende sind gegenüber dem Einsatz von Medien generell aufgeschlossener als ihre Ausbilder:innen. Sie nutzen digitale Medien privat und können sich auch die Einbindung in ihre Ausbildung gut vorstellen (ebd., S. 6). Maßgeblich ist dabei der sinnvolle Einsatz im jeweiligen didaktischen Kontext einer Lernsituation (ebd., S. 7).

Das Projekt MEKWEP⁶ hat auf der Grundlage von Kompetenzmodellen mit medienpädagogischem Bezug „ein theoretisch fundiertes medienpädagogisches Kompetenzmodell entwickelt, das in einer qualitativen Untersuchung mit Lehrenden und anderen Akteuren aus der Erwachsenenbildung fundiert und weiterentwickelt wurde“ (Bolten, Rott 2018, S. 140f.) Dieses Modell mit dem Fokus der Erwachsenenbildung macht deutlich, dass „*medienpädagogische Kompetenz-*

⁶ Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings, <https://die-bonn.de/mekwep/default.aspx>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.

anforderungen über die rein mediendidaktischen Kompetenzanforderungen hinausgehen müssen“.⁷

„Lehrende [in der Erwachsenenbildung] gestalten ihre Professionalisierungswege in der Regel individuell. Hierbei fehlt es aktuell an Orientierungen, welche Bedeutung medienpädagogische Kompetenzen haben und in welchen medienpädagogischen Bereichen sich Lehrende in der Erwachsenenbildung professionalisieren sollten.“

(Bolten, Rott 2018, S. 139)

Ähnliches gilt für das Lehrpersonal der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation. Welche Bedarfe Lehrende in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation für die erfolgreiche Vermittlung von Medienkompetenz an die Lernenden tatsächlich haben, wird bisher in der Forschung nicht berücksichtigt.

Die Erkenntnisse, die die Auswertung dieser Diskussion generiert, fließen in die bedarfsorientierte Gestaltung von Konzepten für die Vermittlung von Medienkompetenz bei Auszubildenden und Lernenden sowie in die Gestaltung von Konzepten für die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz bei Lehrenden ein.

2 Forschungsfrage

Das Verbundprojekt INCLUDING.DIGITAL.TWINS (IDiT) entwickelt inklusive, digitale Lernsettings für Menschen mit und ohne Behinderung im Kontext beruflicher Ausbildung und Rehabilitation. Doch wie müssen diese inklusiven, digitalen Lernsettings aus Sicht der Lehrenden / Auszubildenden also den Diskussions- teilnehmer:innen aussehen? Wie schätzen die Lehrenden ihre eigene Medienkompetenz und die Medienkompetenz der Lernenden ein? Wie bewerten sie

⁷ Diesem Umstand wird auch das Verständnis medienpädagogischer Kompetenz im Projekt IDiT, das in Kapitel 3 näher erläutert wird, gerecht.

ihre medienpädagogischen und mediendidaktischen Kompetenzen? Wie gestaltet sich der Medieneinsatz im Unterricht und beim eigenverantwortlichen Lernen? Welchen Problemen und Schwierigkeiten sehen sie sich gegenüber? Und welche Ideen und Verbesserungsvorschläge bringen die Lehrenden in Bezug auf Medieneinsatz und Medienkompetenzvermittlung ein?

Die leitende Forschungsfrage lautet in diesem Zusammenhang: Welche Bedarfe an medienpädagogischer Kompetenz haben Lehrende in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation, um selbst Medienkompetenzen bei den Auszubildenden und RehabilitandInnen stärken und fördern zu können?

„Der Umgang mit digitalen Medien wird heute häufig als Schlüsselqualifikation für den Einstieg in eine erfolgreiche berufliche Ausbildung gesehen“ (Krämer et al. 2015, S.5).

Dabei sind Medienbildung und Medienkompetenz im öffentlichen Diskurs zunächst kaum konkret auf berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz bezogen worden:

*„Erst mit dem Bericht der BMBF-EXPERTENKOMMISSION ‚Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildung und Erwerbsfähigkeit‘ (2010) wurde die Auffassung beruflicher Medienkompetenz deutlich erweitert.“
(Krämer et al. 2015, S. 15)*

Berufsausbildung hat demnach andere Anforderungen an digitale Bildung als Allgemeinbildung.⁸ Der Kontext der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation⁹ muss

⁸ Im folgenden Kapitel (3 Begrifflichkeiten) werden die digitalen Kompetenzen in Bezug auf berufliche Bildung ausgeführt.

⁹ Da die Ausbildungsinhalte für die berufliche Qualifikation unabhängig davon sind, ob es sich um Rehabilitand:innen handelt oder nicht, werden die beiden Begriffe der Ausbildung und der Rehabilitation hier stets zusammen verwendet.

dabei stets berücksichtigt werden, denn in der beruflichen Bildung gibt es einen klaren Fokus auf berufliche Kompetenzen. Ausbildungs- und Unterrichtsinhalte messen sich an ihrem Nutzen für die berufliche Praxis. Insofern stellt sich hier möglicherweise in anderer Form als in den allgemeinbildenden Schulen die Frage, welche (vermutlich berufsbezogenen) Medienkompetenzen junge Menschen haben und ob und wenn ja wie berufliche Ausbilder:innen welche Kompetenzen vermitteln können und sollen.¹⁰ Die vorliegende Auswertung erfasst die Bedarfe aus Sicht der Lehrenden in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation ausschnitthaft.

3 Begrifflichkeiten

Das Forschungsprojekt „IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS. Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung“ erforscht, wie Rehabilitand:innen und Auszubildende digitale Expertise und mediale Kompetenzen erwerben können, die für einen erfolgreichen beruflichen (Wieder-)Einstieg unabdinglich sind. In diesem Rahmen ist ein entsprechendes Working Paper¹¹ entstanden, das die verschiedenen relevanten Kompetenzen darstellt:

Dieses Paper stellt „den Begriff der Kompetenz im Allgemeinen und in projektspezifischen Facetten vor. Anschließend folgt eine Darlegung der Fachkompetenzen aus dem Rahmenlehrplan für Kaufleute für Büromanagement, sowie Anforderungen an Auszubildende im Kontext von (Selbst-)Lernkompetenz. Inklusions- und Medienkompetenzen sind zwei zentrale zu vermittelnde Bausteine im Projektkontext, und werden daher ausführlich vorgestellt. Das Paper schließt mit

¹⁰ Ein Konzept hierzu folgt im weiteren Verlauf des Projektes IDiT

¹¹ Heister, Werner; Knauer, Rachel; Murmann, Jule; Olek, Ariane; Vomberg, Marieke; Zorn, Isabel (2020): Kompetenzen. Working Paper No. 2 im Rahmen des Projektes IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für RehabilitandIn-nen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung. Online verfügbar unter https://idit.online/fileadmin/user_upload/Working_Paper/WP2_Kompetenzen.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2021.

einer Betrachtung der medienpädagogischen Kompetenzen, die sich an Lehrende richtet.“ (Heister et al. 2020, S.2).

Im Zusammenhang mit der folgenden Auswertung werden die dafür relevanten Kompetenzbegriffe kurz zusammengefasst.

Kompetenz wird als umfassende Handlungskompetenz begriffen, also als *„Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell als auch sozial verantwortlich zu verhalten“* (BMBF 2019, Kompetenz). Der Kompetenzbegriff wird dabei wesentlich in die zwei Dimensionen, Fachkompetenz und personale Kompetenzen unterteilt, wobei weitere Kategorien diese Dimensionen differenzieren¹², die jedoch für die vorliegende Auswertung zu vernachlässigen sind. Medienkompetenz, medienpädagogische Kompetenz und Inklusionskompetenz als Teilbereiche fachlicher Kompetenz werden im Folgenden, analog zum oben erwähnten Paper, erläutert.

3.1 Medienkompetenz

Der Begriff der Medienkompetenz wird im Rahmen der beruflichen Ausbildung wie folgt verstanden: *„Berufliche Medien- und IT-Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums, unter anforderungsgerechter, sachgemäßer, systematischer und reflektierter Auswahl und Verwendung informationstechnischer Infrastruktur, Geräte, Systeme und Anwendungen mithilfe selbst gestalteter medialer Produkte, in einer medial gestützten Kommunikationskultur, individuell, sozial, ökonomisch und ökologisch verantwortlich und durchdacht, ein berufliches Ziel zu erreichen, eine berufliche Herausforderung zu bewältigen oder ein berufliches Problem zu lösen“* (Härtel et al. 2018). Diese Definition wird durch ein

¹² Nachzulesen im oben erwähnten Paper.

„mehrdimensionales Konstrukt“ konstituiert (vgl. Heister et al. 2020, S. 4), das verschiedene Fähigkeiten beinhaltet (vgl. Krämer et al. 2015). Dies sind:

- die zielgerichtete Mediennutzung (etwa der aufgabenbezogene Einsatz einer Software),
- die Fähigkeit zur verantwortungsvollen Zusammenarbeit (etwa den verantwortungsvollen Einsatz von Social Media in der Kommunikation),
- die zielgerichtete Nutzung von Sprache (etwa den situationsbezogenen sprachlichen Ausdruck) sowie
- die Kompetenz zum selbständigen Lernen (auch unter Nutzung von Medien),
- Berücksichtigung rechtlicher, ethischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen bei der Anwendung und Produktion von Medien,
- und in manchen Berufsbildern auch Innovationen aufzugreifen und voranzutreiben.

In diese Dimensionen erfassen Heister et al. (2020) die sechs Kompetenzbereiche der Kultusministerkonferenz (Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ 2016, S. 14-19) und den aktuellen Forschungsstand (vgl. Heister et al. 2020, S. 10-12.).¹³

Der Begriff der Medienkompetenz ist dabei nicht nur für die Lernenden, also in diesem Fall für Rehabilitand:innen oder Auszubildende relevant, sondern genauso für das Lehrpersonal, also für die Lehrenden, wie im Rahmen der Erläuterung der medienpädagogischen Kompetenz deutlich wird.

3.2 Medienpädagogische Kompetenz

Bei der medienpädagogischen Kompetenz handelt es sich um das Wissen und die Fähigkeit, mit und über Medien zu lehren und zu lernen. Lehrpersonal benötigt medienpädagogische Kompetenz demnach in Bildungs- und Lehrsituationen. Die Medienkompetenz des Lehrpersonals bildet die Basis für seine medienpädagogische

¹³ Eine differenziertere Darstellung findet sich im erwähnten Paper.

Kompetenz. Hinzu kommt eine mediendidaktische Kompetenz, also pädagogisches Fachwissen darüber, wie in Lehr- und Lernkontexten Medien eingesetzt werden können. Medienpädagogische Kompetenz beinhaltet auch Wissen darüber, wo und wie welche Medienkompetenz den Lernenden vermittelt werden sollte. Im Bereich der Berufsbildung beinhaltet die medienpädagogische Kompetenz also die „*Identifikation der für den Ausbildungsberuf relevanten Medienthemen.*“ (Heister et al. 2020, S. 4)

Sie lässt sich in vier Dimensionen einteilen (vgl. Heister et al. 2020, S. 12-14):

- **Mediendidaktische Kompetenz:** Mediennutzung zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen

Diese Dimension meint etwa die begründete Auswahl geeigneter Materialien und Software, die reflektierte Auswahl geeigneter digitaler Präsentationsformen oder den Einsatz neuer digitaler Formen der Dokumentation der Lernentwicklung.

- **Medienbildungskompetenz:** Wahrnehmung von medienbezogenen Bildungsaufgaben

Diese Dimension meint etwa Behandlung sozialer und ethischer Aspekte der Mediennutzung in der Ausbildung und das Ergreifen präventiver Maßnahmen gegen Cybermobbing, die kritische Reflexion der Nutzung von Social Media im Arbeitskontext oder die Behandlung datenschutzrechtlicher Fragen des Persönlichkeitsschutzes bei der Nutzung von Onlineplattformen.

- **Medienintegrative Kompetenz:** Entwicklung medienpädagogischer Konzepte für den Lernprozess

Diese Dimension meint etwa Kenntnisse rechtlicher Aspekte beim Einsatz von Onlineplattformen im Unternehmen, die Implementierung digitaler Lehr-Lern-Phasen in den Ausbildungsalltag, die Konzeption digital gestützter Lernortkooperation, die Berücksichtigung von Sicherheitsrichtlinien des Betriebes beim Einsatz von Lernsoftware, Mailprogrammen oder der Nutzung von Inhalten aus dem Internet (Virenschutz, Cyberattacken).

- **Eigene Medienkompetenz/Lernkompetenz**

Diese Dimension meint etwa die Fähigkeit, die eigene Medienkompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln, d.h. sicher mit technischen Geräten, Programmen, Lern- und Arbeitsplattformen etc. umzugehen oder sich mit Ergebnissen aktueller Forschung zur Bildung in der digitalen Welt auseinanderzusetzen, um damit Selbstverantwortung für den eigenen Kompetenzzuwachs zu übernehmen und für die eigene Fort- und Weiterbildung zu nutzen.

Im Rahmen der Gruppendiskussion werden die beschriebenen Kompetenzbereiche, Medienkompetenz, Mediendidaktikkompetenz und Medienpädagogikkompetenz nicht immer trennscharf von den Diskussionsteilnehmer:innen verwendet, können jedoch im Rahmen der Auswertung durchaus differenziert werden.¹⁴

3.3 Berufliche Ausbildung und Rehabilitation

Berufsförderungswerke (BFW) sind Einrichtungen der beruflichen (Wieder-) Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt¹⁵ für Erwachsene. Sie dienen der beruflichen Qualifizierung und Integration von Menschen (mit Behinderung), die ihren bisherigen Beruf nicht mehr ausüben können. Die Rehabilitand:innen erlernen nicht nur einen neuen Beruf, sondern werden dabei auch medizinisch, psychologisch und sozial betreut.

Die Zielgruppe braucht also eine dementsprechende vorausgehende Diagnose ihrer individuellen Bedürfnisse. Gleichzeitig ist sie sehr divers. Die Gründe für die berufliche Rehabilitation variieren genauso wie die (beruflichen) Vorerfahrungen, Hintergründe und Gründe für die Rehabilitation.

¹⁴ So spiegeln sie sich etwa in den Kategorien wider.

¹⁵ Bezeichnung für den „regulären“ Arbeitsmarkt, auf dem Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse bestehen, die ohne Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik zustande gekommen sind. Die Bezeichnung basiert auf dem Gegensatz zum „zweiten Arbeitsmarkt“, der die Gesamtheit aller staatlich subventionierten Arbeitsverhältnisse bezeichnet.

Die (Um-)Schulungsangebote unterscheiden sich dabei inhaltlich nicht von anderen Angeboten der beruflichen Ausbildung. Dabei folgt die berufliche Rehabilitation anderen Strukturen und ist etwa verkürzt¹⁶. Die Berufe, ihre Inhalte und Abschlüsse sind identisch, erfolgt allerdings nicht betrieblich, sondern hauptsächlich schulisch am BFW und wird ergänzt durch entsprechende Betriebspraktika.

Da Medienkompetenz bedeutsam für heutige berufl. Bildung ist wie oben beschrieben, stellt sich die Frage, wie sie im Rahmen beruflicher Rehabilitation an Berufsförderungswerken vermittelt werden kann. Die Ausbilder:innen an BFWs benötigen Kenntnisse und Methoden um Medienkompetenz in der beruflichen Rehabilitation vermitteln und fördern zu können. Hierfür ist aufgrund der besonderen Gruppenzusammensetzung der Lernenden und ihrer individuellen Bedürfnisse davon auszugehen, dass Inklusionskompetenz dienlich ist.

3.4 Inklusionskompetenz

Der Begriff der Inklusion bedeutet, die Vielfalt aller Menschen zu berücksichtigen und dementsprechend allen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dabei steht er im Kontrast zur früher angestrebten „Integration“, die im Gegensatz zur Inklusion als Eingliederung zuvor ausgeschlossener Personen(-gruppen) verstanden werden kann (vgl. Zorn, Weiser 2019, S.6). Inklusion hingegen bedeutet nicht die Anpassung der Menschen an bestimmte Gegebenheiten, sondern die Anpassung der Gegebenheiten an die Vielfalt aller Menschen.

Entwickelt hat sich der Inklusionsbegriff vor allem durch die im Jahre 2009 ratifizierte „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK), die

¹⁶ Am BFW Köln dauert eine Umschulung für Kaufleute für Büromanagement 24 Monate, eine duale Ausbildung für Schulabsolvent:innen im selben Beruf dauert 36 Monate.

als internationales, rechtlich verbindliches Dokument den Rahmen für die vollständige und gleichberechtigte Teilhabe und Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in alle gesellschaftlichen Bereiche vorgibt und nicht länger einem integrativen Ansatz sondern eben einem inklusiven Ansatz folgt:

„Folglich hat sich nicht der Mensch mit Behinderung zur Wahrung seiner Rechte anzupassen, sondern das gesellschaftliche Leben Aller muss von vornherein für alle Menschen (inklusive der Menschen mit Behinderungen) ermöglicht werden.“ (UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Inklusion. o.A.)

In Artikel 1 des aus der UN-BRK resultierenden Gesetzes heißt es dementsprechend: *„Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“* (Bundesgesetzblatt 2008) Mittlerweile wird der Begriff der Inklusion deutlich weiter gefasst und bezieht sich nicht mehr nur auf bestimmte Personengruppen (vgl. Zorn, Weiser 2019, S. 6), sondern auf jegliche Form möglicher Diversität von Menschen. Die Charta der Vielfalt (Charta der Vielfalt e.V., o.A.¹⁷) versammelt folgende Vielfaltsdimensionen:

- Alter
- Ethnische Herkunft und Nationalität
- Geschlecht und geschlechtliche Identität
- Körperliche und geistige Fähigkeiten
- Religion und Weltanschauung
- Sexuelle Orientierung
- Soziale Herkunft

¹⁷ Unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-arbeitgebende/vielfaltsdimensionen/> (zuletzt geprüft am 11.11.2021) findet sich ein interaktives Schaubild der Dimensionen, das zusätzlich äußere und organisationale Ebenen von Vielfalt darstellt.

Analog dazu definiert sich Inklusionskompetenz nicht ausschließlich auf den Umgang mit Menschen mit Behinderung, sondern umfasst ein breiteres Spektrum an Fähigkeiten im Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Personen, im Projektkontext von IDiT speziell in der beruflichen Ausbildung: *„Inklusionskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft mit Personen jedweder Verschiedenheit entsprechend ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse umzugehen und konstruktiv zu interagieren“* (Heister et al. 2020, S. 5). Dabei umfasst der Begriff folgende Dimensionen, die sich mitunter mit den Bereichen Sozial- und Lernkompetenz überschneiden¹⁸ (vgl. Heister et al. 2020, S. 8-9):

- Perspektivenwechsel: Die Fähigkeit sich in andere Personen hineinzuversetzen und ihre Bedarfe und Fähigkeiten zu berücksichtigen.
- Sensibilisierung für Diskriminierungsmuster: Die Fähigkeit Vorurteile und Diskriminierungen zu erkennen und zu verstehen.
- Denken in Zusammenhängen: Die Fähigkeit, Herausforderungen und Problemlagen auch über die eigenen Belange hinaus zu erkennen und kombinieren.
- Konfliktfähigkeit: Die Fähigkeit, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten sachlich, konstruktiv und lösungsorientiert anzugehen, sich dabei stets angemessen und wertschätzend gegenüber Anderen zu verhalten und seine Umgangsformen zu wahren.
- Kooperationskompetenz: Die Fähigkeit, andere Auszubildende (im Projektkontext auch RehabilitandInnen) zu unterstützen, Wissen zu teilen und mit ihnen konstruktiv zu kommunizieren.

¹⁸ Dabei sind diese Dimensionen gleichsam für Lernende wie Lehrende relevant.

- Reflexionskompetenz: Die Fähigkeit, eigene und andere Vorgehensweisen konstruktiv zu hinterfragen, Hintergründe und Auswirkungen eigener Aktivitäten¹⁹ zu erfassen.
- Analysekompetenz: Die Fähigkeit, Situationen systematisch und zielgerichtet betrachten zu können und Entscheidungen und Vorgehensweisen kritisch zu hinterfragen und dahinterliegende Gründe zu beschreiben.
- Flexibilität: Die Fähigkeit, sich auf die Bedarfe anderer Personen flexibel einlassen zu können, aber auch inhaltlich flexibel auf die Gestaltung von Aufgaben zu reagieren.
- Umgang und Toleranz mit Widersprüchlichkeiten: Die Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen ohne sie zu bewerten, positiv auf andere Vorgehens- und Denkweisen reagieren zu können; Meinungen und Situationen so zu akzeptieren, wie sie sind.

Diese Dimensionen von Inklusionskompetenz bieten im Rahmen des Projekts IDiT die Basis der weiteren Kompetenzbereiche, wie sie etwa oben erläutert wurden. Sie sollten stets berücksichtigt werden und können gleichzeitig in die anderen Kompetenzbereiche hineinreichen, d.h. bei der Vermittlung von Medienkompetenz und/oder medienpädagogischer Kompetenz nicht nur bedacht, sondern auch gefördert werden. Inklusionskompetenz wird hier also genauso inklusiv gedacht, wie der Inklusionsbegriff als solcher.

4 Methode

„Qualitative Sozialforschung interessiert sich für die Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene oder komplexer sozialer Handlungszusammenhänge, Gruppenprozesse oder politischer Entscheidungsprozesse. [...] Sie erfasst die Sinnkonstruktionen und

¹⁹ Aktivitäten meint hier Entscheidungen und Handeln.

Handlungen aus der Perspektive der Untersuchungsgruppe.“

(Vogt, Werner 2014, S. 6)

Die Erhebung des untersuchten Datenmaterials erfolgte in einer Gruppendiskussion, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2007) im Folgenden ausgewertet wird. Dieses Vorgehen ermöglicht Erkenntnisse im Sinne qualitativer Sozialforschung und erfolgt dabei genauso schematisch wie regelgeleitet (vgl. ebd., S. 11).

„Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muß an den konkreten Gegenstand, das Material angepaßt sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2007, S. 43). Entsprechend wird sie auch an das vorliegende Material angepasst.

4.1 Erhebungsmethode: Gruppendiskussionsverfahren

Das Datenmaterial der vorliegenden Auswertung generiert sich aus einer aufgezeichneten und transkribierten Gruppendiskussion mit sechs Ausbilder:innen des Berufsförderungswerkes Köln (BFW) der Diakonie Michaelshoven am 11. März 2020, Dauer ca. anderthalb Stunden. Die aufgezeichnete Gruppendiskussion war dabei ein Teil eines freiwilligen Workshopangebots an Mitarbeiter:innen des BFW zum Thema „Inklusive Medienkompetenzvermittlung“ im Rahmen des Projektes IDiT, durchgeführt durch Prof. Dr. Isabel Zorn. Zuvor wurde kommuniziert, dass dem Workshop diese Gruppendiskussion voran gehen würde und die Diskussions- teilnehmer:innen damit Teil der Forschung würden. Sie war jedoch nicht obligatorisch für die anschließende Workshop-Teilnahme.²⁰

Die Diskussionsteilnehmer:innen rekrutieren sich dabei aus der Realgruppe „Ausbilder:innen am BFW in kaufmännischen Berufen“. Wenngleich sie nicht alle in

²⁰ Und vice versa.

den gleichen kaufmännischen Berufen²¹ lehren, sind sie über „die Ebene vergleichbarer Erfahrungen“ und eine „gemeinsame Handlungspraxis“ verbunden (ebd. S.105).

Somit sind die Erkenntnisse der vorliegenden Auswertung ganz klar dem organisatorischen Kontext „berufliche Ausbildung / Rehabilitation“ zuzuordnen und damit dem Projekt IDiT dahingehend dienlich, dass sie in die Gestaltung von Konzepten für die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz bei Lehrenden im Bereich der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation einfließen können.

Die Gruppendiskussion orientiert sich an einer natürlichen Gesprächssituation und dient dem diskursiven Austausch der Teilnehmenden (vgl. Vogl 2014, S.581). Damit gestaltet sie sich natürlicher und alltagsrelevanter als Einzelinterviews (vgl. Vogl 2014, S. 582). Dem Gruppendiskussionsverfahrens liegt die Annahme zugrunde, dass *„individuelle Meinungen und Einstellungen nicht isoliert existieren, sondern in der Regel in sozialen Kontexten situiert sind, innerhalb dieser ausgebildet und artikuliert werden“* (Liebig, Nentwig-Gesemann 2009, S. 102). Erst in der Auseinandersetzung mit anderen, werden bestimmte Einstellungen und *„strukturidentische Erfahrungen besonders eindrücklich artikuliert“* (ebd.). Dies ist dahingehend förderlich für die Erstellung von Konzepten im Rahmen von IDiT, da diese in eben diesen sozialen Kontexten zur Erprobung und Anwendung kommen.

Die Diskussionsleiterin führte die Diskussionsteilnehmer:innen nach der Begrüßung in das Thema ein und stellte dann eine offene Frage, die *als „erzählgenerierender Ausgangsstimulus“* fungierte (vgl. ebd., S. 106) und anhand derer sich das Gespräch entwickelte. Die Gruppendiskussion mit den Ausbilderinnen und Ausbildern begann also mit der offenen und zur Diskussion einladenden Frage: Was brauchen heute

²¹ Das BFW listet auf seiner Webseite dreizehn verschiedene Fachrichtungen im Bereich der kaufmännischen Berufe, in denen eine Umschulung möglich ist, vgl. <https://www.diakonie-michaelshoven.de/angebote/berufliche-reha/umschulungen> zuletzt besucht am 11.11.2021.

eigentlich Ausbilderinnen und Ausbilder, wenn sie Medienkompetenzen und Inklusionskompetenzen bei den Lernenden, bei den Rehabilitand:innen fördern und stärken wollen?

Weitere Nachfragen waren kaum nötig, und so wurde der dynamische Prozess der Gruppendiskussion nicht gestört. Erst gegen Ende der Diskussion wurde ein weiterer Stimulus gesetzt mit einer kurzen Zusammenfassung des Gesagten und der Frage nach dem weiteren organisatorischen Vorgehen.²²

4.2 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Gruppendiskussion arbeitet mit dem Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) und folgt dabei den Prinzipien der Regelgeleitetheit, im Zentrum stehen die Kategorien. Das Material wurde zu diesem Zweck systematisch bearbeitet, kodiert und paraphrasiert. Analyseaspekte wurden zwar teilweise deduktiv, größtenteils jedoch induktiv in Kategorien erfasst, die in Überarbeitungsschleifen überprüft und angepasst wurden.

Einige deduktive Kategorien ergeben sich aus dem Projektkontext und den theoretischen Vorarbeiten sowie dem gewählten Erzählstimulus, wie etwa die Kategorien „Bedarfe für den Medieneinsatz“ oder „Soll-Situation Medienkompetenz“. Sie bilden die Oberkategorien (OK), die dann durch induktive Unterkategorien (UK) weiter differenziert werden. Während der Analyse werden sie notwendigerweise

²² Wörtlich: „Ein Aspekt, den ich viel gehört habe, es braucht Fortbildung, es gibt ganz viel Wissen bei unterschiedlichen Personen, es gibt aber auch immer welche, die etwas anderes wissen und diese Dinge nicht wissen. Und es braucht viel (betont) Wissen, Sie haben auch die Themen Datenschutz und Datensicherheit angesprochen. Haben Sie Ideen dazu, wie man das irgendwie organisiert bekommt? Nicht nur hier im BFW, sondern das Thema, irgendwie muss so viel Wissen vermittelt und ausgetauscht werden, haben ja alle da draußen, wie man das hinkriegen kann? Man kann ja nicht jede Woche einen Fortbildungskurs anbieten.“ (Transkript, Zeilen 866-872)

überprüft und angepasst, so dass die Unterkategorien schlussendlich größtenteils induktiv, also anhand des Materials entstehen.

Das Material wird also strukturiert und reduziert (vgl. Mayring 2007, S. 58f.). Im Zentrum steht die Entwicklung des Kategoriensystems, das dazu dient, aus der Fülle des Materials diejenigen Aspekte herauszufiltern, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. Vogt, Werner 2014, S. 47f.).

Das Kapitel 5 fasst die Ergebnisse der Auswertung zusammen und orientiert sich dabei an den entwickelten Kategorien, die zu Sinneinheiten gefasst werden.

4.3 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem, das der vorliegenden Auswertung zugrunde liegt, gestaltet sich strukturell wie folgt:

OK 1: Medienkompetenzverständnis Austausch und Verständigung darüber, was die Ausbildenden unter Medienkompetenz im Allgemeinen verstehen.			
OK 2: Medienpädagogische Kompetenzen Aussagen der Ausbildenden zur Medienpädagogik und ihren Dimensionen.			
OK 3: Ist-Situation Medienkompetenz Austausch und Verständigung darüber, wie der Begriff der Medienkompetenz konkret in der Diskussionsrunde und der Bildungseinrichtung verstanden und genutzt wird.			
UK 3.1: Medienkompetenz Lehrende Aussagen und Austausch darüber, wie die Ausbildenden ihre eigene Medienkompetenz oder die ihrer Kolleg:innen einschätzen.		UK 3.2: Medienkompetenz Lernende Aussagen und Austausch darüber, wie die Ausbildenden die Medienkompetenz der Rehabilitand:innen einschätzen.	
OK 4: Ist-Situation Medieneinsatz und Mediennutzung Aussagen dazu, wie Medien eingesetzt werden und wie Wissen über und mit Medien vermittelt wird.			
UK 4.1: Mediennutzungsverhalten der Lehrenden Aussagen über das Mediennutzungsverhalten der Ausbildenden allgemein.		UK 4.2: Mediennutzungsverhalten der Lernenden Aussagen über das Mediennutzungsverhalten der Rehabilitand:innen allgemein.	
UK 4.1.1: Unterrichtsgestaltung Aussagen darüber, wie Lehrende Medien konkret im Unterricht / bei der Unterrichtsgestaltung einsetzen.	UK 4.1.2: Private Nutzung Aussagen darüber, wie die Ausbildenden privat Medien nutzen.	UK 4.2.1: Lerngewohnheiten Aussagen über Lerngewohnheiten der Rehabilitand:innen und die damit verbundene Mediennutzung.	UK 4.2.2: Private Nutzung Aussagen über die private Mediennutzung der Rehabilitand:innen.
OK 5: Soll-Situation von Lehr- und Lernsituationen Aussagen darüber, wie sich die Ausbildenden die Situation allgemein vorstellen bzw. wünschen.			
UK 5.1: Medienpädagogische Kompetenz Lehrende Aussagen darüber, wie sich die Ausbildenden ihre eigene medienpädagogische Kompetenz und die ihrer Kolleg:innen vorstellen/wünschen.	UK 5.2: Medienkompetenz Lernende Aussagen darüber, wie sich die Ausbildenden die Medienkompetenz der Rehabilitand:innen wünschen/vorstellen.	UK 5.3: Unterrichtsgestaltung Aussagen darüber, wie sich die Ausbildenden den Einsatz von Medien in der Unterrichtsgestaltung vorstellen.	
OK 6: Bedarfe für den Medieneinsatz Aussagen über die Bedarfe der Ausbildenden für den Medieneinsatz im Unterricht: relevante Themen, Interessen, Fragen zur Kompetenzstärkung.			
OK 7: Zugänglichkeit beim Medieneinsatz Aussagen über Zugänglichkeit und Barrierefreiheit beim Einsatz von Medien.			
OK 8: Probleme und Schwierigkeiten beim Medieneinsatz Aussagen über Probleme, Schwierigkeiten und Hindernisse beim Medieneinsatz in der beruflichen Rehabilitation.			
OK 9: Ideen und Verbesserungsvorschläge für den Medieneinsatz und die Unterrichtsgestaltung Ideen und Verbesserungsvorschläge der Ausbildenden: Wie kann man von der geschilderten Ist-Situation zur geschilderten Soll-Situation kommen?			

Inhaltlich werden dabei folgende Ober- und Unterkategorien unterschieden:

OK 1 Medienkompetenzverständnis

Diese Kategorie listet den Austausch und die Verständigung darüber, was die Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) unter Medienkompetenz im Allgemeinen verstehen.

OK 2 Medienpädagogische Kompetenz

Diese Kategorie bündelt Aussagen der Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) zur Medienpädagogik und ihrem Verständnis davon.

OK 3 Ist-Situation Medienkompetenz

Diese Kategorie versammelt den Austausch und die Verständigung darüber, wie der Begriff der Medienkompetenz konkret in der Diskussionsrunde und der Bildungseinrichtung verstanden und genutzt wird. Folgende Unterkategorien werden weiter unterschieden:

UK 3.1 Medienkompetenz Lehrende

In dieser Kategorie werden die Aussagen und der Austausch darüber, wie die Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) ihre eigene Medienkompetenz oder die ihrer Kolleg:innen einschätzen, erfasst.

UK 3.2 Medienkompetenz Lernende

In dieser Kategorie werden Aussagen und Austausch darüber, wie die Auszubildenden die Medienkompetenz der Lernenden (= Rehabilitand:innen) einschätzen, zusammengefasst.

OK 4 Ist-Situation Medieneinsatz und Mediennutzung

Diese Oberkategorie erfasst Aussagen dazu, wie Medien eingesetzt werden und wie Wissen über und mit Medien vermittelt wird. Dabei werden folgende Unterkategorien unterschieden:

UK 4.1 Mediennutzungsverhalten der Lehrenden²³

In dieser Kategorie werden Aussagen darüber, wie Lehrende Medien nutzen (allgemein) zusammengefasst. Diese Unterkategorie teilt sich in zwei weitere Unterkategorien:

UK 4.1.1 Unterrichtsgestaltung

Diese Unterkategorie differenziert die Aussagen darüber, wie Lehrende Medien konkret in ihrem Unterricht bzw. bei der Unterrichtsgestaltung einsetzen.

UK 4.1.2 private Nutzung

Diese Unterkategorie bündelt Aussagen darüber, wie Lehrende privat Medien nutzen.

UK 4.2 Mediennutzungsgewohnheiten der Lernenden²⁴

Diese Kategorie erfasst Aussagen darüber, wie Lernende (= RehabilitandInnen) Medien ganz allgemein nutzen. Dabei werden weitere Unterkategorien differenziert: .

UK 4.2.1 Lerngewohnheiten

Diese Unterkategorie versammelt Aussagen über Lerngewohnheiten der Lernenden (= Rehabilitand:innen) und die damit verbundene Mediennutzung

UK 4.2.2 private Nutzung

Diese Unterkategorie bündelt Aussagen über die private Mediennutzung der Lernenden (= Rehabilitand:innen).

²³Analog zu UK 4.2

²⁴Analog zu UK 4.1

OK 5 Soll-Situation von Lehr- und Lernsituationen mit Medien

In dieser Oberkategorie werden Aussagen darüber zusammengefasst, wie sich die Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) die Situation vorstellen und/oder wünschen. Sie gliedert sich weiter in drei Unterkategorien:

UK 5.1 Medienpädagogische Kompetenz Lehrende

Diese Unterkategorie versammelt Aussagen darüber, wie sich die Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) ihre eigene medienpädagogische Kompetenz bzw. die ihrer Kolleg:innen vorstellen bzw. wünschen.

UK 5.2 Medienkompetenz Lernende

Diese Unterkategorie bündelt Aussagen darüber, wie sich die Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) die Medienkompetenz von Lernenden (= Rehabilitand:innen) wünschen bzw. vorstellen.

UK 5.3 Unterrichtsgestaltung

Diese Unterkategorie listet Aussagen darüber, wie sich die Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) den Einsatz von Medien in der Unterrichtsgestaltung wünschen bzw. vorstellen.

OK 6 Bedarfe für den Medieneinsatz

In dieser Oberkategorie sind Aussagen über die Bedarfe der Lehrenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) für den Medieneinsatz im Unterricht erfasst. Sie bündelt relevante Themen, Interessen und Fragen zur Kompetenzstärkung.

OK 7 Zugänglichkeit beim Medieneinsatz

In dieser Oberkategorie versammeln sich Aussagen über Zugänglichkeit und Barrierefreiheit im Bezug auf den Medieneinsatz.

OK 8 Probleme und Schwierigkeiten beim Medieneinsatz

Diese Oberkategorie bündelt alle Aussagen über Probleme, Schwierigkeiten und Hindernisse beim Medieneinsatz in der beruflichen Rehabilitation.

OK 9 Ideen und Verbesserungsvorschläge für den Medieneinsatz

Die letzte Oberkategorie erfasst die Ideen und Verbesserungsvorschläge der Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) für die Situation. Ihr zugrunde liegt die

Frage: Wie kann man von der geschilderten Ist-Situation zur geschilderten Soll-Situation kommen?²⁵

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der Gruppendiskussion vorgestellt. Ihre Gliederung orientiert sich dabei am Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.3) und bildet dabei analoge Teilabschnitte in Form von Unterkapiteln. In Kapitel 6 erfolgt dann die Diskussion der Ergebnisse, bevor das Kapitel 7 (Fazit) die daraus resultierenden Schlussfolgerungen bündelt.

5.1 Begriffsverständnis Medienkompetenz

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Oberkategorie 1 „Medienkompetenzverständnis“. Die Oberkategorie 1 „Medienkompetenzverständnis“ erfasst Aussagen und Verständigung darüber, was die Auszubildenden also die Diskussionsteilnehmer:innen unter Medienkompetenz im Allgemeinen verstehen und gliedert sich nicht in weitere Unterkategorien.

Auffällig in dieser Kategorie ist, dass es den Diskussionsteilnehmer:innen an einem einheitlichen Medienkompetenzverständnis fehlt:

„Für die einen ist das, wie binde ich ein Youtube-Video in meine Ausbildung ein und für die anderen ist das, wie gestalte ich selber ein Youtube-Video oder ein Video oder wie kann ich eine digitale Lerneinheit selber erschaffen mit den Mitteln, die wir schon haben. Je nach Kenntnisstand sind wir halt auf einem ganz anderen Niveau unterwegs [...]“ (Zeilen 72-76)

Zudem befindet sich der Begriff der Medienkompetenz im zeitlichen Wandel, früher verstand man darunter EDV-Kenntnisse (z.B. von MS-Office und vergleichbaren

²⁵ Die Frage der Diskussionsleiterin lautete: „Haben Sie Ideen dazu, wie man das irgendwie organisiert bekommt?“ (Transkript, Zeile 869f.)

Anwendungen), heute versteht man darunter Internet- und Social-Media-Nutzung (vgl. Zeilen 81-84). Einig sind sie sich, dass Medienkompetenz mehr sei als Handhabung und technische Anwendung (vgl. Zeilen 87-90; Zeilen 234-235). Die verschiedenen Dimensionen des Begriffs wurden dabei nur vereinzelt erwähnt (vgl. Zeilen 234-235; Zeilen 236-249). Mehrfach drücken die Diskussionsteilnehmer:innen aus, dass an einem einheitlichen Verständnis von Medienkompetenz fehle. In der Verständigung über die Bedarfe der Auszubildenden (= Diskussionsteilnehmer:innen) für die erfolgreiche Vermittlung von Medienkompetenz, erfolgt auch ein Austausch darüber, wie der Begriff der Medienkompetenz konkret in ihrer Bildungseinrichtung / Ausbildungsstätte verstanden wird.

„Wir haben hier im Haus, soweit ich das sehe, auch keinen gemeinsamen Begriff davon. Wir sprechen immer davon, dass Medienkompetenz gestärkt werden muss, aber die erste Frage für mich wäre immer, was ist denn für uns jetzt die Medienkompetenz, die gestaltet werden muss?“ (Zeilen 77-80)

Hier drückt sich der Wunsch nach Sicherheit im Begriffsverständnis aus, damit der/die Auszubildende daraus pädagogische Entscheidungen ableiten kann.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es an einem einheitlichen Begriffsverständnis fehlt, das Sicherheit bietet und pädagogische Entscheidungen begründet.

5.2 Ist-Situation: Medienpädagogische Kompetenz

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Oberkategorie 2 „Medienpädagogische Kompetenz“. Die Oberkategorie „Medienpädagogische Kompetenz“ (OK 2) erfasst die Aussagen der Diskussionsteilnehmer:innen zur Medienpädagogik, genauer zur Mediendidaktik, wobei beide Begriffe nicht trennscharf verwendet werden. Dies erweist sich jedoch nicht als problematisch, da die Begriffe ineinandergreifen und stets aufeinander verweisen, wie in Kapitel 3 beschrieben. Aussagen zur Mediendidaktik sind also immer auch Aussagen zur Medienpädagogik.

Als besonders relevant präsentiert sich im Bereich der medienpädagogischen Kompetenz für die Lehrenden die konkrete Unterrichtsgestaltung, also die

Mediendidaktik (vgl. Zeilen 298-300; Zeilen 660-664). Medienkompetenz wird als Grundlage für kluge mediendidaktische Entscheidungen verstanden. Gleichzeitig bedeuten Medienkompetenz - und auch Mediendidaktikkompetenz aber nicht, dass man jede App, jede Webseite oder jede Software kennen müsse. Wichtiger Bestandteil von Mediendidaktik sei unbedingt eine sinnvolle Medienauswahl (vgl. Zeilen 95-96), genauso wie sinnvolle didaktische Entscheidungen der Unterrichtsformen und -mittel, unabhängig ab analog oder digital (vgl. Zeilen 223-227; Zeilen 283-285). Über die Fähigkeiten sinnvoller Medienauswahl und sinnvoller Unterrichtsgestaltung verfügen Ausbilder:innen bereits grundsätzlich (vgl. Zeilen 688-693).

Kluge didaktische Entscheidungen sind zentral (vgl. Zeilen 282-284). Dabei muss sich Medienpädagogik jedoch nur bedingt an Trends orientieren, wichtiger sind sinnvolle Medienauswahl und -einsatz (vgl. Zeilen 297-299).

„Medienkompetenz heißt aber ja nicht nur digitale Medien, auch die Tafel ist ein Medium. In dem Fall ist er sogar der Kopierer ein Medium, das die damit arbeiten. Deswegen ist ja unsere Aufgabe als Ausbilder eigentlich, die Kompetenzen zu entwickeln, das richtige Medium zu finden. Was passt jetzt hier, was ist für die Teilnehmer und was ist für den Inhalt irgendwie am sinnvollsten? Es heißt ja auch nicht, dass Bücher per se schlecht sind und wir jetzt alles digitalisieren sollen, das ist ja auch totaler Blödsinn. Manchmal ist ja die Tafel das beste Medium, das man haben kann für irgendeinen Inhalt oder für eine Situation, deswegen, glaube ich, ist das der Kern.“ (Zeilen 222-229)

Konsens herrscht darüber, dass Medienkompetenz ein komplexes Feld ist, in dem sich alle gerne noch etwas besser auskennen würden wollen (Zeilen 694-695).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass kluge didaktische Entscheidungen zentral sind für die Diskussionsteilnehmer:innen und sie diese grundsätzlich auch bereits fundiert fällen können. Im Bereich der Medienkompetenzvermittlung möchten sie gerne ihr Wissen erweitern, um kluge mediendidaktische Entscheidungen treffen zu können.

5.3 Ist-Situation Medienkompetenz

Die Ist-Situation Medienkompetenz bezieht sich auf die gleichnamige Oberkategorie „Ist-Situation Medienkompetenz“ (OK 3) mit den beiden Unterkategorien „Medienkompetenz Lehrende“ (UK 3.1) und „Medienkompetenz Lernende“ (UK 3.2). In der Unterkategorie „Medienkompetenz Lehrende“ (UK 3.1) versammeln sich Aussagen und Austausch darüber, wie die Ausbildenden (= Diskussions- teilnehmer:innen) ihre eigene Medienkompetenz und die ihrer Kolleg:innen einschätzen.

Viele der Ausbildenden verfügen berufsbiografisch bedingt über sehr unterschiedliche Wissensstände im Bereich der Mediendidaktik, auch weil ihre Qualifikation zum Ausbilder/zur Ausbilderin keine mediendidaktischen Aspekte enthielt (vgl. Zeilen 276-283). Ebenso spiele das Alter eine wichtige Rolle im Hinblick auf Interessen und Kenntnisstände, aber auch beim Risikobewusstsein. Es mache einen Unterschied, ob man mit einem Medium aufgewachsen sei (vgl. Zeilen 385-399). Zudem seien viele Ausbildenden mitunter nicht medienkompetenter als die Auszubildenden und Rehabilitand:innen (Zeilen 465-470):

„[...] das Projekt sagt ja aber, die Teilnehmer sollen in die Lage versetzt werden, Lernmedien zu erstellen, die dann für eine Online Community zur Verfügung gestellt werden. Wir erwarten also hier, dass die Teilnehmer das selber können, dass sie dann noch wissen, welches Medium, Video oder was auch immer, ist wann geeignet, in welchem Maß, in welcher Ausprägung. Das sind alles Dinge, die wir selber nicht wissen. Das finde ich, ich sage mal, herausfordernd.“

Analog zur vorangegangenen Unterkategorie erschien auch die Erfassung von Aussagen der Diskussionsteilnehmer:innen zur Medienkompetenz der Lernenden sinnvoll (UK 3.2). Hier stellen sich die DiskussionsteilnehmerInnen die zentralen Fragen: Wie lange sind sie (noch) kompetent? Oder wissen die Lernenden irgendwann mehr?

Denn viele der Azubis sind vernetzt, kommunikativ und gehen bewusst mit Medien um. Mitunter bewusster oder verantwortungsvoller als Lehrende (vgl. Zeilen 249-259).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Wissensstände in Bezug auf Medienkompetenz nicht einheitlich, sondern sehr unterschiedlich sind – meist abhängig von der individuellen (Berufs-)Biografie jedes/jeder Einzelnen. Dabei ist es doch zentral, den Anschluss nicht zu verlieren und auf dem neuesten Stand zu bleiben.

5.4 Ist-Situation: Mediennutzung

Dieser Abschnitt bündelt die Ergebnisse der Oberkategorie 4 „Ist-Situation Medieneinsatz und Mediennutzung“ und den Unterkategorien „Mediennutzungsverhalten der Lehrenden“ (UK 4.1) und „Mediennutzungsverhalten der Lernenden“ (UK 4.2). Beide Unterkategorien, 4.1 und 4.2 sind weiter unterteilt. Die Unterkategorie 4.1 „Mediennutzungsverhalten der Lehrenden“ in die Unterkategorien „Unterrichtsgestaltung“ (UK 4.1.1) und „private Nutzung“ (UK 4.1.2). Die Unterkategorie 4.2 „Mediennutzungsverhalten der Lernenden“ in die Unterkategorien „Lerngewohnheiten“ (UK 4.2.1) und „private Nutzung“ (UK 4.2.2).

5.4.1 Mediennutzungsverhalten der Lehrenden

Wie also ist die Situation im Hinblick auf Medieneinsatz? Wie nutzen und setzen die Diskussionsteilnehmer:innen Medien ein? Wie vermitteln sie Wissen über und mit Medien (OK 4)? Die Unterkategorie „Mediennutzungsverhalten der Lehrenden“ (UK 4.1) ist weiter unterteilt in die Verwendung / Nutzung digitaler Medien im Unterricht und privat. Dieser Unterteilung liegt die Annahme zugrunde, dass es hier Unterschiede aber auch Überschneidungen gibt.

5.4.1.1 Unterrichtsgestaltung mit (digitalen) Medien

Wie setzen also Lehrende konkret digitale Medien im Unterricht ein (UK 4.1.1)?

Zunächst fällt auf, dass sich digitale Medien scheinbar gut in der konkreten Ausbildung, in der die Anwesenden tätig sind, nutzen lassen.

„Aber gerade bei so Büroberufen kann man eigentlich über digitale Medien einen guten Zusammenhang fassen. Du kannst Praxisaufgaben machen, du kannst so eine Art E-Mail Queue irgendwie erstellen und dann müssen die Teilnehmer in eine Rolle von einem Mitarbeiter schlüpfen und die Sachen live bearbeiten, das geht ja alles.“
(Zeilen 140-143)

Dabei hängt der Einsatz digitaler Medien vom Unterrichtsinhalt bzw. dem behandelten Unterrichtsthemen ab (vgl. Zeilen 649-652) und muss auch reflektiert werden. Es helfe nicht, die Lernenden mit zu vielen Grafiken, Videos oder anderen digitalen Inhalten zu verwirren (vgl. Zeilen 652-655). Grundsätzlich gebe es im Internet aber sehr anschauliche Darstellungen schwieriger Ausbildungsinhalte (vgl. Zeilen 664-676). Digitale Übungsaufgaben lassen sich sinnvoll nutzen (vgl. Zeilen 145-146). Ausprobieren und Selbermachen fördern Spaß und Lernerfolg, so der Tenor. Der Medieneinsatz kann Lerninhalte veranschaulichen, er verbindet Theorie und Praxis (vgl. Zeilen 212-219).

Thematisiert wird hier größtenteils die mediendidaktische Dimension der medienpädagogischen Kompetenz (vgl. Heister et al 2020, S.12f.), die etwa die begründete Auswahl geeigneter Materialien, Software und Präsentationsformen beinhaltet.

5.4.1.2 Private Nutzung digitaler Medien (Lehrende)

Diese Unterkategorie (UK 4.1.2) erfasst Aussagen darüber, wie Lehrende privat Medien nutzen. Dabei lassen sich folgende Dinge zusammenfassen:

Private Medienausstattung und -nutzung variieren stark und sind oft altersabhängig.

„[...] es geht ja nicht jeder gleich mit Medien um, also von uns Ausbildern. Wir haben eine relativ große Spannweite, auch was das Alter angeht, also ich habe Kollegen, die haben noch nicht mal ein Handy.“ (Zeilen 62-63)

Die Nutzung digitaler Medien ist eng verbunden mit den eigenen Interessen und Vorlieben, dabei erfolgt die Aneignung des Wissens über digitale Medien oft auch auf digitalem Weg.

„Das heißt, ich bin ja jemand, der sagen würde, so viel digital wie möglich, einfach um es auszuprobieren, weil ich auch super gerne etwas lerne digital, das Meiste, was ich jetzt nach meinem Studium gelernt habe, ist alles über digitale Inhalte gelaufen. Wenig Bücher gelesen, mehr Hörbücher gehört und mehr Ted-Talks auf Youtube gehört und geschaut, aber das gilt ja nur für mich. Das ist ja nur wieder meine Blase. Und was gibt es sonst noch?“ (Zeilen 270-275)

Die Diskussionsteilnehmer:innen thematisieren hier die Dimension der eigenen Medien- und Lernkompetenz als Bestandteil medienpädagogischer Kompetenz, die die Fähigkeit zur Wissenserweiterung beinhaltet und die Übernahme von Selbstverantwortung für den eigenen Kompetenzzuwachs (vgl. Heister et al. 2020, S. 11).

5.4.2 Mediennutzungsverhalten der Lernenden

Auch der Medieneinsatz der Lernenden ist ein Thema. Die Kategorie „Mediennutzungsverhalten der Lernenden“ (UK 4.2) erfasst, wie die DiskussionsteilnehmerInnen das Mediennutzungsverhalten der Lernenden allgemein einschätzen. Dabei machen sie Unterschiede im Nutzungsverhalten zwischen sich selbst bzw. ihrer Unterrichtsgestaltung und den Gewohnheiten der Lernenden aus.

„Die Hand geht nicht direkt zu einem Buch, sondern-.“ „Ja, ganz klar. Direkt switch und wisch und so, da müssen wir mitgehen, da sind wir mit unserem Papier-, das ist albern mittlerweile, finde ich.“ (Zeilen 109-11)

In zwei weiteren Unterkategorien werden, analog zur Vorgehensweise bei den Aussagen der DiskussionsteilnehmerInnen zur eigenen Nutzung, privat und professionell, auch die private Nutzung und die berufliche erfasst. Da der

Berufs(wieder-)einstieg noch aussteht, bezieht sich die professionelle Nutzung also auf die Nutzung von (digitalen) Medien für das eigene Lernen, hier erfasst unter dem Begriff „Lerngewohnheiten“ (UK 4.2.1).

5.4.2.1 Lerngewohnheiten der Lernenden (= Rehabilitand:innen)

Laut Aussagen der Diskussionsteilnehmer:innen sind die Lernenden kompetent, ihr Lernmedium auszuwählen (vgl. Zeilen 317-321). Die Diskussionsteilnehmer:innen schildern unterschiedliche Lernweisen und akzeptieren, dass Lernen bei den Auszubildenden individuell abläuft.

„Das haben wir teilweise ja jetzt schon, wir haben Teilnehmer die, wenn sie arbeiten, immer Kopfhörer aufziehen und dabei Musik hören und ich denke, oh mein Gott, so könnte ich gar nicht lernen. Die brauchen das aber, damit sie überhaupt arbeiten können. Wir haben die, die tippen etwas ab, wir haben die, die schreiben etwas ab, wir haben die, die machen gar nichts und alles ist in Ordnung.“ (Zeilen 322-326)

5.4.2.2 Private Nutzung digitaler Medien (Lernende)

Die private Nutzung digitaler Medien (UK 4.2.2) scheint dabei für die Diskussionsteilnehmer:innen nicht ganz transparent. Ihnen ist klar, dass sie nicht genau wissen, wie die Azubis digitale Medien privat nutzen, weil auch ihr Wissen über und ihr Interesse an bestimmten digitalen Dingen begrenzt ist.

„Ich habe ganz viele Teilnehmer, die sind jünger als ich, die Fragen, Facebook? Nein, ich bin doch nicht mehr bei Facebook. Da sind doch nur die alten Leute.“ „In irgendwelchen Rooms, die wir gar nicht kennen.“ „Ja, zum Beispiel. An uns gehen ja irgendwelche Sachen einfach vorbei, mit denen haben wir gar nichts zu tun.“ (Zeilen 264-269)

Der Wunsch nach mehr Wissen darüber, wie die Lernenden digitale Medien privat nutzen wird jedoch nicht geäußert.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich in den kaufmännischen Berufen, in denen die Diskussionsteilnehmer:innen lehren, Medien sinnvoll nutzen

und einsetzen lassen. Der Medieneinsatz ist dabei abhängig vom Unterrichtsinhalt und muss stets reflektiert erfolgen. Die private Mediennutzung und -ausstattung sind individuell verschieden und eng verbunden mit den eigenen Interessen und Vorlieben. Die Diskussionsteilnehmer:innen nehmen einen Unterschied im Mediennutzungsverhalten zu den Lernenden wahr, der auch altersbedingt ist, und sehen, dass die Lernenden sich ganz individuell entscheiden, welche Medien sie wann nutzen. Inwiefern die Lernenden Medien privat nutzen spielt für die Lehrenden eine untergeordnete Rolle.

5.5 Soll-Situation: Medienkompetenz und Medienpädagogik

Dieses Kapitel bündelt die Ergebnisse der Oberkategorie 5 „Soll-Situation Kompetenzen“ mit den Unterkategorien „Medienpädagogische Kompetenzen der Lehrenden“ (UK 5.1), „Medienkompetenz der Lernenden“ (UK 5.2) und der Unterkategorie „Unterrichtsgestaltung“ (UK 5.3).

Diskutiert wird darüber, wie sich die DiskussionsteilnehmerInnen die Situation idealerweise vorstellen oder wünschen (Soll-Situation OK 5). Die Oberkategorie bildet dabei allgemeine Aussagen ab, die Unterkategorien 5.1., 5.2 und 5.3 unterscheiden dann die Soll-Situation in den Bereichen „Medienpädagogikkompetenz Lehrende“, „Medienkompetenz Lernende“ und der konkreten „Unterrichtsgestaltung“. Ganz allgemein ist zunächst für die Diskussionsteilnehmer:innen wichtig, dass die digitalen Inhalte als Ergänzung verstanden werden. Als Vorteil digitaler Medien wird die Möglichkeit zur individuellen und zeitlich unabhängigen Nacharbeitung verstanden:

„Ich kann mir hier ein paar Lernsachen anschauen und ein paar Themen die verfügbar sind. Sachen, die ich sowieso nicht verstanden habe, die ich nochmal nachgreifen wollte. Wenn wir das in der Tat verfügbar machen und dann haben wir diese zeitliche Unabhängigkeit, dann können die auch wirklich nochmal interaktive Module durcharbeiten, nochmal etwas anpacken, was sie vorher nicht gehabt haben. Das heißt, gerade diese digitalen Inhalte sollen ja ergänzend sein, sie sind ja nicht ersetzend für irgendetwas.“ (Zeilen 812-817)

Darüber hinaus erhoffen sich die Diskussionsteilnehmer:innen durch den Einsatz digitaler Medien, das Lernen zu verbessern. Es soll Spaß machen, Abwechslung bringen, Interaktion ermöglichen und verhindern, dass die Lernenden sich langweilen.

„Alleine die Art und Weise, wie wir Arbeitsaufträge aufbereiten und auch wie ich mir Lernen vorstelle, ich möchte Spaß dabei haben, ich möchte mich mit Dingen beschäftigen, bei denen ich auch freiwillig etwas machen möchte und nicht zu den ich gezwungen werden muss, mich damit auseinander zu setzen. Deswegen finde ich das bei digitalen Lerneinheiten ganz wichtig, dass ich da die Möglichkeit habe, irgendetwas zu haben, was abwechslungsreich ist, was irgendwie Interaktion hat, was nicht nur dieses Aufnehmende hat, wo ich nur der Rezipient bin, der einfach nur hingeht und sitzt davor, darf das ablesen und dann vielleicht noch mal übersetzen und nochmal in Kurzfassung irgendwohin schreiben, was hier teilweise halt gang und gäbe ist.“ (Zeilen 186-195)

„Ich glaube, man muss es dazu bringen, dass es für den Teilnehmer unterhaltsamer wird, dass der nicht gelangweilt ist. Dass immer wieder etwas Neues kommt, eben den Wechsel zeigen, gucken, selber machen. Erfahrungen sammeln.“ (Zeilen 202-205)

Wie stellen sich die die DiskussionsteilnehmerInnen ihre eigene medienpädagogische Kompetenz bzw. die ihrer KollegInnen also vor (UK 5.1)? Wichtig ist, dass sich die (medialen) Werkzeuge und Formate an den Unterrichtsinhalten orientieren, dabei ist auch eine Ausgewogenheit digitaler und analoger Mittel wichtig (vgl. Zeilen 112-119). Der Medieneinsatz soll zur Arbeitserleichterung und zur Verbesserung der Qualität von Unterricht bzw. Lehre erfolgen (vgl. Zeilen 548-555). Hierfür ist es nötig kompetent Medien auszuwählen (vgl. Zeilen 334-337), genau wie oben im Rahmen mediendidaktischer Kompetenz formuliert (vgl. Heister et al. 2020). Weiteres medienpädagogisches Ziel ist es aber auch die Lernenden zur selbstständigen Mediennutzung anzuleiten und damit ihre Medienkompetenz zu stärken (vgl. 615-618).

Die Aussagen darüber, wie sich die Diskussionsteilnehmer:innen die Medienkompetenz der Lernenden wünschen (UK 5.2) fallen knapp aus: Lernende soll in der Lage sein, selber zu recherchieren und verschiedene Medien zum Lernen zu nutzen (vgl. Zeilen 547; 641-642). Reger Austausch findet dagegen darüber statt, wie sich die Diskussionsteilnehmer:innen den Einsatz von Medien in der Unterrichtsgestaltung vorstellen (UK 5.3). Einigkeit herrscht darüber, dass digitale Medien das Lehren und Lernen erleichtern sollen, da etwa der Griff zum Buch mitunter viel umständlicher ist. Digitale Medien sind ort- und zeitunabhängig und damit individuell einsetzbar:

„Und natürlich der Zeitpunkt, wenn eine Frage auftaucht, hat man natürlich die Zeit, ein Buch zu nehmen, das durchzulesen, aber die digitale Welt soll auch das Lernen erleichtern. Das soll im Vordergrund stehen. Dass derjenige, der eine Frage hat, auch mit der Unterstützung von digitalen Medien schnell beantworten kann, unabhängig davon, ob der Teilnehmer zuhause sitzt, wo jetzt gerade kein Ausbilder zur Hand ist oder in der Bahn, weil es gerade langweilig ist eineinhalb Stunden zu fahren. Oder wenn man gerade auch eine Lerneinheit bearbeitet, dass immer dann, wenn ein Bedürfnis da ist eine Frage zu klären, auch die digitalen Medien zur Verfügung stehen [...]“ (Zeilen 120-127).

Zentral ist der Wunsch, digitale Medien als Unterstützung zu nutzen und damit die Lernenden individuell anzusprechen (vgl. Zeilen 209-212; 330-333).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Diskussionsteilnehmer:innen durch den Einsatz digitaler Medien das Lernen und Lehren verbessern möchten. Digitale Medien bieten den Vorteil, dass sie individuell und zeitlich unabhängig genutzt werden können. Außerdem bieten sie mehr Spaß, Abwechslung und Interaktion und damit – aus Sicht der Diskussionsteilnehmer:innen - eine Steigerung des Lernerfolgs. Digitale Medien sollen aber genauso das Lehren sinnvoll unterstützen und dann genutzt werden, wenn ihr Einsatz auch zu den Unterrichtsinhalten passt.

5.6 Bedarfe für den Medieneinsatz

Dieser Abschnitt stellt die Ergebnisse der Oberkategorie (OK 6) „Bedarfe für den Medieneinsatz“ vor. Diese bündelt die Aussagen der Lehrenden über ihre Bedarfe für Medieneinsatz und Kompetenzstärkung und die damit verbundenen relevanten Themen, Fragen und Interessen. Dabei sprechen die Lehrenden zunächst ganz konkret über ihren Wunsch nach Fortbildungen, Schulungen und Workshops (vgl. Zeilen 56-60; 61-65). Es ist ihnen wichtig, den Bezug zur Praxis nicht zu verlieren: *„Eigentlich denke ich mir, ich muss mal selber nochmal drei Monate irgendwo in die FiBu [Anm. FiBu = Finanzbuchhaltung] gehen, damit ich weiß, wie das heute machen. Da können mir die Teilnehmer viel mehr erzählen, als ich denen.“* (Zeilen 169-174)

Zentral ist der Wunsch nach Sicherheit. Sicherheit in bestimmten Themengebieten, wie etwa Datenschutz, Datensicherheit und Urheberrecht (vgl. Zeilen 428-430; 460-469; 472-473). Aber auch Sicherheit im Bereich der Medienkompetenzvermittlung, beginnend mit einer Begriffsklärung hin zu einem Handlungsmodell:

„Wir sprechen immer davon, dass Medienkompetenz gestärkt werden muss, aber die erste Frage für mich wäre immer, was ist denn für uns jetzt die Medienkompetenz, die gestaltet werden muss?“ (Zeilen 77-79)

„Ich möchte erst mal wissen, was ich denen beibringen muss, beziehungsweise was ich lehren muss, damit ich auf der sicheren Seite bin und somit dann die Teilnehmer nach und nach auch. Weil ich weiß es ja noch gar nicht.“ (Zeilen 476-479)

Mit dem Wunsch nach Sicherheit ist außerdem das Interesse an juristischem Wissen verbunden (vgl. Zeilen 518-521; 522), aber auch die Themen Internetrecherche (vgl. Zeile 343), digitale Unterricht-Tools (vgl. Zeilen 290-291) und Einsatz digitaler Medien zur Arbeitserleichterung sind für die Diskussionsteilnehmer:innen wichtig. Im Vordergrund steht dabei für sie der Spaß:

„[...] inwieweit können wir Medien einsetzen, so, dass das Lernen mehr Spaß macht? Andersherum auch, welche Medien können wir den Teilnehmern

präsentieren, vorstellen und Nützliches für die Arbeitswelt anschließen?“ (Zeilen 553-555)

Zusammenfassend lassen sich folgende Bedarfe und Vorstellungen listen:

- **Praxisbezug:** Wichtig ist es, den Anschluss an die Berufspraxis nicht zu verlieren.
- **Sicherheit:** Wichtig ist es, Sicherheit in folgenden Themenbereichen zu erlangen:
 - Datenschutz und Datensicherheit
 - Urheberrecht (juristisches Wissen)
 - Begriffs- und Handlungsmodell für Medienkompetenz und Medienkompetenzvermittlung, hierbei werden folgenden Aspekte genannt:
 - digitale Unterricht-Tools
 - Arbeitserleichterung durch digitale Medien

5.7 Zugänglichkeit und Barrierefreiheit eingesetzter Medien in der Ausbildung

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Oberkategorie „Zugänglichkeit beim Medieneinsatz“ (OK 7), welche Aussagen über Zugänglichkeit und Barrierefreiheit erfasst. Dabei werden digitale Medien als förderlich für Inklusion empfunden:

„Auf jeden Fall, gerade bei unseren Teilnehmern, möglichst zugänglich machen für verschiedene Arten von Leuten und Lerntypen und auch mit unterschiedlichen Einschränkungen, das heißt, Barrierefreiheit ist bei digitalen Inhalten einfach dankbarer aufgestellt, als bei rein klassischen Lernmethoden.“ (Zeilen 313-316)

Die Möglichkeit, sich Bildschirmhalte vorlesen zu lassen etwa wird als Gewinn gesehen (vgl. Zeile 311), aber auch freie Software, die leicht zu bedienen ist (vgl. Zeilen 561-562). Zugänglichkeit bedingt allerdings eine entsprechende technische Ausstattung (vgl. Zeilen, 593-595).

Zusammenfassend bieten digitale Medien verschiedene Vorteile, um Zugänglichkeit und Barrierefreiheit gewährleisten zu können.

5.8 Probleme und Schwierigkeiten beim Medieneinsatz

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Oberkategorie „Probleme und Schwierigkeiten beim Medieneinsatz“ (OK 8) geschildert. Welchen Problemen und Schwierigkeiten beim Medieneinsatz in der beruflichen Ausbildung bzw. dem Unterricht sehen sich die Auszubildenden gegenüber? Diese Kategorie bündelt Hindernisse beim Medieneinsatz in der beruflichen Rehabilitation.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sorgen sich um die Relevanz der Unterrichtsinhalte, es fehle mitunter an aktuellem Praxiswissen und -bezug (vgl. Zeilen 166-171; 176-177).

Größere Verunsicherung besteht bei den Themen Datenschutz und Urheberrecht. Die Diskussionsteilnehmer:innen sind sich ihrer Verantwortung bei beiden Themen bewusst (vgl. Zeilen 363-366), ebenso wie der Tatsache, dass es scheinbar ein subjektives Datenschutzempfinden und eine gewisse Eigenverantwortung gibt:

„Ich denke, was Datenschutz angeht, ist auch ein Stück weit eine Generationensache, ein Stück weit auch eine Sache, die ganz individuell entschieden werden muss, ich sehe das ganz genauso wie Du. Wenn wir als Institution etwas empfehlen und sagen, das ist unser Chatroom, das ist unser Messenger und so weiter, dann müssen wir natürlich schon das im Blick haben, mit solchen Sachen. Aber ich finde, ein Stück weit ist das eine Sache, die den Teilnehmern letztlich obliegt und die sich auch verändern wird. Die Wahrnehmung davon, was unter Datenschutz wichtig ist, Du hast so gesagt, gefährlich, das ist gefährlich, was da mit unseren Daten passiert, das ist eine der Seiten der Medaille immer. Bei der ich auch so grundsätzlich dabei bin, Konzerne nutzen unsere Daten für irgendetwas, aber das ist eine Sache, die eher in die Eigenverantwortung der Leute fällt. Bei denen ich sagen würde, da müssen sie eigenverantwortlich handeln und das können wir den beibringen, da können wir die anleiten zu, aber mehr eigentlich auch nicht.“ (Zeilen 373-384)

Sie sind verunsichert, was es in den Bereichen Datenschutz und Urheberrecht zu wissen und zu beachten gilt:

„Aber wenn wir schon sowieso bei solchen Sachen wie Medienkompetenz sind, dann würde ich als Ausbilder [...] auch auf solche Sachen wie Urheberrecht kommen. Denn das ist ja auch ein großes Problem, wenn wir uns mit digitalen Inhalten beschäftigen. Wenn wir uns mit digitalen Inhalten beschäftigen, die sowohl von unseren Teilnehmern erstellt werden können, als auch die wir selber erstellen. Wenn wir Lerneinheiten selber gestalten, da ist man ja mittlerweile, auch dank Datenschutzverordnungen und so weiter, auch schnell mal dabei, dass man irgendetwas benutzt hat, was nicht so auftauchen darf. Was nicht so genutzt werden darf, da benutzt man eine Grafik, die ist nicht allgemein frei oder nur für bestimmte Sachen zugelassen, man hat ein Bild eingebunden, das war auf einer Open Source Seite, aber die ist gar nicht Open Source zur allgemeinen Verwendung, da gibt es wieder irgendwelche Haken und Ösen, [...]“ (Zeilen 431-442)

Als weitere Schwierigkeit werden begrenzte zeitliche Ressourcen benannt, die eine Beschäftigung mit neuen Themen erschweren (vgl. Zeilen 481-483; 969-972), genauso wie fehlende Motivation im Kollegium (vgl. Zeilen 487-488; 580-585; 694-696). Der Arbeitsalltag ermögliche zudem kaum Austausch der Kolleg:innen untereinander (vgl. Zeilen 734-737; 738-744).

Zusammenfassend lassen sich folgende Probleme und Schwierigkeiten listen:

- Relevanz der Unterrichtsinhalte:
 - Praxiswissen nicht aktuell
 - Wissen über Datenschutz und Urheberrecht nicht ausreichend
- begrenzte zeitliche Ressourcen
- Arbeitsalltag lässt kaum Austausch unter KollegInnen zu
- fehlende Motivation im Kollegium

5.9 Ideen und Verbesserungsvorschläge für den Medieneinsatz und die Unterrichtsgestaltung

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Oberkategorie 10 „Ideen und Verbesserungsvorschläge für den Medieneinsatz und die Unterrichtsgestaltung“. Die Diskussionsteilnehmer:innen äußerten während der Interviewsituation auf Nachfrage hin selbst Ideen und Verbesserungsvorschläge für die Situation (vgl. Kapitel 4.1). Die Diskussionsteilnehmer:innen stellen den Mehrwert des Medieneinsatzes in den Fokus ihrer geäußerten Ideen und Verbesserungsvorschläge. Wenn erkenntlich wäre, welchen Mehrwert der Einsatz von digitalen Medien für die Unterrichtsgestaltung bringt, seien sicher auch mehr Kolleg:innen gewillt, sich mit ihnen auseinanderzusetzen:

„Was ich noch auf den Schirm ziehen würde wäre, dass wir den Mehrwert in den Vordergrund setzen. Es muss gezeigt werden, dass wenn solche Wissensvermittlungen, welcher Mehrwert dadurch entsteht für unsere Kollegen, Arbeitserleichterungen auch in Aussicht zu stellen, nicht nur den Fokus darauf, dass musst du auch alles lernen, sondern auch zu zeigen, das macht dir die Arbeit auch leichter. Du hast die Möglichkeit [...] dir da eine Arbeitserleichterung zu holen. Zu zeigen, wie entspannt uns das auch in der Praxis, wie erlaubt uns das, besser mit unterschiedlichen Kenntnisständen in den einzelnen Kursen umzugehen. Wenn ich 25 Leute in einem Kurs habe und habe da zehn Leute, die sind relativ am Anfang und dann habe ich fünf, die sind sehr, sehr schnell, und so weiter, wie kriege ich die austariert, so was hilft mir da. Diesen Mehrwert den Leuten, denen wir das vermitteln wollen, auch transparent zu machen. Zu sagen, es ist nicht nur mehr Arbeit für euch, es ist auch ein größerer Nutzen.“ (Zeilen 1027-1039)

Es scheint also zentral, den Mehrwert für die Kolleg:innen herauszuarbeiten.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sind sich nicht einig darüber, ob die anfangs²⁶ erwähnten Schulungen, Workshops und Fortbildungen freiwillig oder verpflichtend sein sollten (vgl. Zeilen 889-906; 907-914; 915-935). Deshalb wird eine Kombination aus Verpflichtung und Freiwilligkeit vorgeschlagen:

„Deshalb bin ich auch so dafür, dass wir das verpflichtend machen, weil wenn du etwas verpflichtend machst, dann nimmst du etwas oftmals hin, [...]. Wenn du sagst, du musst das machen, dann sagen die okay. Wenn du sagst, das könnten Sie vielleicht, dann lieber nicht. [...] mir geht es eigentlich darum, bei meiner Vorstellung, einmal zu sagen, wir machen das einmal verpflichtend [...]. Dann im nächsten Schritt, nicht weiter immer verpflichtend, sondern danach sagen, ihr habt jetzt alles mal kennengelernt, es wäre schön, wenn ihr euer Ding herausucht, vielleicht nicht alle fünf, sechs oder sieben Methoden, sondern nur zwei oder drei Methoden. Deshalb bin ich am Anfang eher wirklich zu sagen, das muss jeder machen, damit ich keinen vergesse. Damit ich sagen kann, jeder hat es zumindest mal gesehen.“
(Zeilen 936-955)

Eine weitere Idee ist es, diejenigen, die bereits digitale Tools als Arbeitserleichterung nutzen als Expert:innen zu begreifen und diese selbst als Fortbilder:innen einzusetzen. Der in der vorangegangenen Kategorie erfasste Mangel an Austausch würde behoben werden und Expertenwissen wäre zugänglicher:

„Was ich auch ganz spannend finde, wenn man hier intern eine Expertenliste hätte, ein Seminar dazu auf jeden Fall, aber wenn ich zum Beispiel wüsste, Du machst dieses Snipping Tool, das man einfach weiß, kann ich mir vielleicht vorstellen, entweder, das macht der MANN2, den würde ich vielleicht einfach mal einladen oder ich spreche Dich mal an. Dass man einfach mal weiß, wer macht das denn, wer hat sich da heran getraut, so kommt man ja auch unter einander ins Gespräch, ich wüsste das gar nicht. Weil wir da zu groß sind.“ (Zeilen 883-888)

²⁶ siehe OK 6: Bedarfe für den Medieneinsatz

Denn Fortbildungen und Schulungen seien nicht effektiv, wenn im Anschluss keine Anwendung des erworbenen Wissens erfolge und würden den Widerstand im Kollegium schüren:

„Das heißt, man muss auch da schauen, dass man erstens nicht alle in die Verantwortung nimmt, um das zu machen und sagt, jetzt gehen wir mit der Gießkanne mal darüber und jeder macht mal diese drei Seminare, diese zwei Workshops, dann kann jeder das hier mitnehmen. Denn erstens kann es danach nicht jeder, das bedeutet wieder Umsetzung und Anwendung und so weiter, und zweitens stoßen wir dann auf Widerstand.“ (Zeilen 490-495)

Mitunter ist der Einsatz digitaler Medien vom Engagement der Ausbilder:innen abhängig und die Begeisterung einzelner Personen erfahren nicht alle Auszubildenden:

„[...] eigentlich müsstest Du mal durch alle Kurse gehen und denen von Deinem Snipping Tool erzählen, weil Du das total super findest und der andere Kollege macht diese Mindmaps, durch die man sich so durchklicken kann, weil er die so super findest. Sonst kriegen das ja nicht alle Teilnehmer mit, die Teilnehmer, die dann in dem Moment das Pech hatten, einen wirklich tollen Ausbilder zu haben, der aber nicht mit den digitalen Medien umgeht, die werden davon nie erfahren.“ (Zeilen 574-579)

Hierfür könnten Zuständigkeiten festgelegt werden, wie es sie beispielsweise bereits beim Thema Brandschutz gibt (vgl. Zeilen 725-728). Videos könnten außerdem bestimmte Vorträge ersetzen und gleichzeitig die Möglichkeit zur individuellen Nutzung bieten (vgl. Zeilen 798-800; 801-803; 804-816):

„Dazu dann vielleicht auch ein Video, wo man sich das immer wieder anschauen kann. Da braucht man auch nicht den Vortrag selber, sondern vielleicht nur kurze Highlights, wo man sagt, wie war das nochmal, so war das. Ich glaube schon, das ist ja auch das mit dem Vortrag, der Brandschutzbeauftragte, da kann man konkret fragen, ein Problem-, aber wenn ich das schon mal gehört habe, dann reicht das vielleicht auch wieder aufzufrischen-, ein Video darüber, was dann auch sehr viel kürzer ist, prägnanter, vielleicht grafisch.“ (Zeilen 862-867)

Hilfreich wäre zudem die Einbindung der hausinternen Fortbildungsakademie (vgl. Zeilen 875-882), aber auch sich Best-Practice-Beispiele anzuschauen, also wie etwa andere Bildungsinstitutionen mit digitalen Themen umgehen (vgl. Zeilen 868-874). Zentral bleibt für die Diskussionsteilnehmer:innen, ihre Kolleg:innen für digitale Medien zu begeistern, da diese eine Arbeitserleichterung bieten können: *„Aber man muss die Leute begeistern, indem man deutlich macht, wo die Vereinfachung ist.“* (Zeilen 1044-1045)

Zusammenfassend lassen sich folgende Ideen und Verbesserungsvorschläge listen:

- Mehrwert für Kolleg:innen erkennbar machen
- Begeisterung der Kolleg:innen wecken
- Schulungen, Workshops und Fortbildungen anbieten²⁷
- Expert:innen benennen und diese als Fortbilder:innen einsetzen
→ ermöglicht Austausch unter Kolleg:innen
- Zuständigkeiten festlegen, ähnlich wie es sie bereits bei anderen Themen gibt (vgl. Thema: Brandschutz)
- Inhalte mit Videos vermitteln, um damit Vorträge zu ersetzen
→ können individuell und zeitlich unabhängig genutzt werden
- Best-Practice-Beispiele anschauen, wie andere Institutionen digitale Medien einsetzen

²⁷ Offen bleibt, ob sie freiwillig oder verpflichtend sein sollten.

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung

Was brauchen heute eigentlich Ausbilderinnen und Ausbilder, wenn sie Medienkompetenzen und Inklusionskompetenzen bei den Lernenden, bei den Rehabilitand:innen fördern und stärken wollen? Dieser Ausgangstimulus führte die Diskussionsteilnehmer:innen gleich zu der Frage, was sie unter Medienkompetenz verstehen bzw. wie Medienkompetenz an ihrer Organisationseinheit (Institution) verstanden wird. Dabei zeigt sich mit der Antwort, dass es an einem einheitlichen Verständnis fehle, deutlich der Wunsch nach Konsens und einer damit einhergehenden Handlungs- und Planungssicherheit.

Gemeint ist Sicherheit bei den Begrifflichkeiten, welche als Basis für erfolgreiche Medienkompetenzvermittlung verstanden werden, und dementsprechend auch nach **Handlungssicherheit im Bereich der Medienkompetenzvermittlung** allgemein. Das Vorgehen der Lehrpersonen und die Gestaltung ihres Unterrichtsinhaltes, welche oftmals intuitiv erfolgen, sollen nicht beliebig, sondern gut begründet sein. Die Diskussionsteilnehmer:innen sind sich ihrer didaktischen Fähigkeiten bewusst, möchten diese im Bereich der Medienpädagogik aber gerne erweitern und ihre Wissensstände aktuell halten.

Sie machen dabei Aussagen über ihre Unterrichtsgestaltung und ihre professionelle Mediennutzung (UK 4.1), genauso wie über die Lerngewohnheiten der Auszubildenden und Rehabilitand:innen (UK 4.2.1.). Die private Mediennutzung der Lernenden (UK 4.2.2) findet jedoch keine besondere Erwähnung. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Auszubildenden selbst gar nicht stark trennen zwischen privater und professioneller Mediennutzung. Natürlich gibt es Softwareanwendungen, die von beruflicher Relevanz sind, wie etwa Warenwirtschaftssysteme oder Datenbanken. Doch denken die Teilnehmer:innen in der Diskussion scheinbar an die digitalen Medien, die weniger spezifisch, sondern für alle nutzbar und verfügbar sind, wie z.B. Webvideoformate (Youtube) oder Internetrecherche (Google). Doch nicht aus einem

Selbstzweck heraus: Im Vordergrund steht die sinnvolle Einbindung von digitalen Medien als Bereicherung der Lehr-/Unterrichtsinhalte.

Wichtig ist den DiskussionsteilnehmerInnen der Mehrwert für den Unterricht und ihre Lehrpraxis. Wenn der **Mehrwert des Medieneinsatzes** klar und deutlich zutage treten würde, ließen nach ihrer Aussage sich auch die Kolleg:innen dafür begeistern, die bisher wenig Interesse am Einsatz von digitalen Medien zeigen. Hierfür sei außerdem ein lebendiger Austausch im Kollegium förderlich. Dies artikulieren die Diskussionsteilnehmer:innen explizit. Sie wünschen sich Austausch und Rücksprache zum digitalen Medieneinsatz im Unterricht. Individuelle Handlungskonzepte und bisher unbekannte Software-Tools könnten im Kollegium diskutiert und ausprobiert werden. Die Diskussionsteilnehmer:innen begreifen sich selbst und ihre Kolleg:innen als Experten, mit denen es sich (regelmäßig) auszutauschen lohnt. Diese Expertise gilt es nutzbar zu machen.

Die Lehrenden sind sich ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst genauso wie dem individuellen Gestaltungsraum jeder einzelnen Lehrkraft (vgl. OK 3). Dennoch gibt es keine einheitlichen Kenntnisstände, wie sich Unterricht mit Medien bereichern lässt, da dies, laut eigener Aussage, nicht Teil ihrer beruflichen Qualifikation war bzw. ist (vgl. OK 2). Der Einsatz von Medien in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation ist demnach von individuellen Interessen und dem Engagement der Lehrkräfte abhängig (OK 3). Dies führt an manchen Stellen zur Verunsicherung der Diskussionsteilnehmer:innen. Oft erfolgt der Medieneinsatz intuitiv und ist abhängig von eigenen Interessen oder dem individuellen Wissenstand der Lehrperson hinsichtlich Medieneinsatzmöglichkeiten. Ihre didaktische Kenntnisse und Erfahrungen sind dabei hilfreich, scheinen jedoch für den digitalen Medieneinsatz im Rahmen der Unterrichtspraxis allein nicht auszureichen.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sind sich durchweg bewusst sind, dass die Unterrichtspraxis innerhalb des Lehrpersonals variiert und jede/r den eigenen Unterricht etwas anders gestaltet. Dies bezieht sich auf analoge und digitale Unterrichtsmethoden. Die **individuellen Herangehensweisen an Unterrichtsinhalte** empfinden sie dabei als selbstverständlich.

Eine individuelle Herangehensweise vermuten sie auch für die Lerngewohnheiten der Auszubildenden und Rehabilitand:innen. Der Blick für individuelle Bedürfnisse und Vorlieben zeigt sich auch in den Aussagen über die Lernenden. Den Diskussionsteilnehmer:innen liegt es besonders am Herzen, Lerninhalte mithilfe digitaler (oder analoger) Medien individueller und ansprechender zu konzipieren. Sie verstehen den **Medieneinsatz als pädagogische Motivation** für sich selbst und für die Lernenden. Spaß formulieren sie als Charakteristikum des Medieneinsatzes. Der Wechsel verschiedener Unterrichtsmittel macht den Unterricht spannender und ansprechender für Lernende und Lehrende. Der Einsatz digitaler Medien kann als Motivation für das Lernen genutzt werden und ist zeitgemäß. Zudem bietet der Medieneinsatz ein größeres didaktisches Spektrum, von dem dann auch wieder die Lernenden profitieren könnten. Dies passt zu den Ergebnissen wie sie auch der „Monitor Digitale Bildung“ (2016) mit der Indexvariablen „Motivation durch Einsatz digitaler Medien“ (vgl. Kapitel 2) präsentiert.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sehen in der Überschneidung von professionellen Einsatzmöglichkeiten und der privaten Nutzung einen Schlüssel für die Motivation der Lernenden. Den Medien wird dabei jedoch kein reiner Selbstzweck zugeschrieben, vielmehr wird ihnen ein Mehrwert für professionelle und private Nutzung zugeschrieben.

Die Diskussteilnehmer:innen artikulieren ein wesentliches Prinzip sozialer und auch medienpädagogischer Arbeit, die Lebensweltorientierung (vgl. Füssenhäuser 2006). Der von Hans Thiersch (1992) geprägte Begriff beschreibt die Orientierung Sozialer Arbeit an der Lebensrealität mit wesentlichen Prinzipien, die sich auf (medien-)pädagogisches Handeln im Allgemeinen übertragen lassen:

„Eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit orientiert sich einerseits an den AdressatInnen Sozialer Arbeit, an ihren Deutungen ihrer Lebensverhältnisse, Lebensschwierigkeiten sowie ihren Ressourcen. Andererseits bezieht sie sich auf subjektbezogene wie auch auf gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten. Im Mittelpunkt steht dabei die Stärkung der Lebensräume und der sozialen Bezüge der AdressatInnen und ihrer Ressourcen und (Selbst-) Hilfemöglichkeiten, um ihnen so

einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen. Anders formuliert, die Lebensweltorientierung bearbeitet Schwierigkeiten und Probleme in der Komplexität des Alltags. [...] Lebensweltlich zu arbeiten heißt insofern, auf die in der Lebenswelt vorfindlichen Probleme von Menschen einzugehen und gemeinsam mit ihnen eine ‚Vision‘ gelingenderen Lebens zu entwickeln und zu unterstützen.“ (Füssenhäuser 2006, S. 127)

Die Lebensweltorientierung im Zusammenhang mit dieser Auswertung bezieht sich damit auf das Prinzip, an vorhandene Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen anzuknüpfen.

- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind bereits vorhanden?
- Welche digitalen Medien werden bereits genutzt?
- Welche Interessen im Bereich digitaler Medien sind vorhanden und lassen sich anknüpfen an Ausbildungsinhalte?

Das Prinzip der Lebensweltorientierung sollte bei der mediendidaktischen Planung berücksichtigt werden. So können Lehrende sich vorhandene Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen zu nutze machen. Ihnen ist dann zu empfehlen, sukzessive weitere Aspekte von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz zu ergänzen und damit die Kompetenzen zu erweitern. Denn das ist es was die DiskussionsteilnehmerInnen klar artikulieren. Sie haben **starkes Interesse ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz zu erweitern.**

6.2 Schlussfolgerung

Aus der Auswertung der Gruppendiskussion lässt sich der **Bedarf einer Begriffsstruktur** schlussfolgern. Denn auch wenn sich hier im Diskussionsteil des vorliegenden Papers alle vier Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz identifizieren lassen, ist diese Trennschärfe in der Diskussionsrunde nicht auszumachen. Vielmehr werden in allen Dimensionen Bedarfe genannt, die mitunter auch Unsicherheiten in einzelnen Bereichen ausdrücken.

Die Unterrichtspraxis bildet dabei den konkreten Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Überlegungen der Diskussionsteilnehmer:innen. Nutzen und Einsatz digitaler Medien werden in diesem Rahmen gedacht und müssen dort ihre Eignung beweisen. Ein **Handlungsmodell** für den Einsatz digitaler Medien im Rahmen beruflicher Ausbildung und Rehabilitation kann als Unterstützung für die Lehrenden hilfreich sein. Ziel eines solchen Handlungsmodells wäre es, dass die Lehrenden ihre eigenen Ziele, Kenntnisse und Methoden sortieren und somit ihre Entscheidungen besser fundieren können. Eine Systematisierung allein scheint hier nicht ausreichend. Es braucht konkrete Handlungsoptionen, an denen sich die Lehrenden orientieren können und die über eine bloße Systematisierung, wie sie für eine Begriffsstruktur ausreichend sein könnte, hinausgeht. Ein Handlungsmodell könnte entsprechende **Handlungs- und Planungssicherheit** bieten und damit ganz konkret an die Bedarfe der beruflichen Rehabilitation und Ausbildung anknüpfen. Aus der Diskussion zeigt sich, dass es genau dieses praktische Denken ist, das das (medien-)pädagogische Handeln bestimmt (vgl. OK 4). Denn es wird in verschiedenen Teilen der Diskussion sehr deutlich, dass der Praxisbezug und die Anwendbarkeit im beruflichen Alltag den Rahmen bilden für die Lehrpraxis und der damit zusammenhängenden didaktischen Entscheidungen. Praxisnähe und Relevanz für berufliche Situationen und Abläufe sind der rote Faden, an dem sich der Unterricht gestalten lässt und dem auch ein entsprechendes Handlungsmodell gerecht werden muss.

Dabei geht es nicht darum, dass alle genau nach einem Modell ihren Unterricht gestalten. Vielmehr wird durchgehend eingeräumt, dass die konkrete Ausgestaltung der Ausbildungsinhalte individuell erfolgt und abhängig ist von persönlichen Interessen. Diesem Umstand müssen Begriffsstruktur und Handlungsmodell ebenfalls gerecht werden.

6.3 Vorschlag

Als Grundlage für Begriffsstruktur und Handlungsmodell bietet sich das Heister'sche Kompetenzmodell an, das bereits im Projekt IDiT entwickelt wurde (Heister et al.

2020). Denn bezogen auf das vorgestellte Medienkompetenzmodell aus Kapitel 4 decken die Aussagen der Diskussionsteilnehmer:innen die dargestellten vier Dimensionen ab, wie von Heister et al. 2020 beschrieben, nämlich mediendidaktische Kompetenz, Medienbildungskompetenz, medienintegrative Kompetenz und die eigene Medien- bzw. Lernkompetenz (ebd. S.12-14):

1. Die Diskussionssteilnehmer:innen sehen die Notwendigkeit **mediendidaktischer Kompetenz** und den Nutzen von Medien zur Unterstützung und Anregung von Lernprozessen. Dies beinhaltet die begründete Auswahl geeigneter Materialien und Software, aber auch die reflektierte Auswahl geeigneter didaktischer Mittel und digitaler Präsentationsformen.
2. **Medienbildungskompetenz** ist ein weiterer Aspekt, dessen Relevanz sich die Diskussionsteilnehmer:innen bewusst sind. Soziale und ethische Aspekte der Mediennutzung in der Ausbildung sind für sie genauso relevant wie etwa die kritische Reflexion der Nutzung von Social Media oder datenschutzrechtliche Fragen.
3. Die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte für den Lernprozess, also die **medienintegrative Kompetenz** spielt ebenso eine Rolle für die Arbeitspraxis der Diskussionsteilnehmer:innen. Kenntnisse rechtlicher Aspekte beim Medieneinsatz und die Berücksichtigung von Sicherheitsrichtlinien beim Einsatz von Lernsoftware, Mailprogrammen oder Webinhalten, werden als absolut notwendig eingestuft.
4. Die vierte Dimension des Modells der **eigenen Medienkompetenz bzw. Lernkompetenz** wird von den Diskussionsteilnehmer:innen mehrfach aktiv angesprochen. Sie äußern an verschiedenen Stellen der Diskussion den Wunsch danach, die eigene Medienkompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln und aktuell zu halten. Sie sehen die Selbstverantwortung von Lehrkräften für den eigenen Kompetenzzuwachs und bringen konkrete Ideen für Fort- und Weiterbildung ein.

Ein Konzept für die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenzen für Lehrende sollte diese Dimensionen berücksichtigen und könnte auf einer daraus resultierenden Begriffsstruktur basieren. Damit könnte es die Bedarfe (vgl. Kapitel 6), die diese Auswertung als Ergebnis präsentiert, abdecken.

7 Fazit

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der beruflichen Ausbildung für eine erfolgreiche Medienkompetenzvermittlung an Auszubildende zu thematisieren und zu fördern ist.

Die Vermittlung von Medienkompetenz in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation, bedarf der gleichzeitigen Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz an das Lehr- und Ausbildungspersonal.

Aus der Verknüpfung der empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Modellen zeigt sich zusammengefasst

1. der **Bedarf einer Begriffsstruktur** und
2. der **Bedarf eines Handlungsmodells.**

Zu 1) Eine aus der Theorie hergeleitete Begriffsstruktur muss dabei unbedingt den Fachbezug, also die **Fachkompetenz** berücksichtigen. Denn dieser ist maßgeblich leitend für die Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz im Rahmen beruflicher Ausbildung und Rehabilitation.

Zu 2) Gleiches gilt natürlich auch für ein entsprechendes Handlungsmodell, das ohne Fachbezug nicht bedarfsorientiert gestaltet wäre und damit bedeutungslos wäre.

Beide Bedarfe müssen dabei genauso die medialen Alltagspraktiken der Auszubildenden und RehabilitandInnen berücksichtigen. Diese Annahme artikulieren die DiskussionsteilnehmerInnen selbst und knüpfen damit an ein wesentliches Prinzip (medien-)pädagogischer Praxis an, die **Lebensweltorientierung**.

Die **Motivation** – ihre eigene und die der Lernenden – ist dabei der Schlüssel zum Lehr- und Lernerfolg. Sie verweisen auf den Zusammenhang, dass anregende, medienunterstützte Unterrichtsgestaltung nicht nur der Motivation der Lernenden, sondern auch der eigenen Motivation zuträglich sein kann.

Dabei bestätigen die Diskussionsteilnehmer:innen die vier Dimensionen der medienpädagogischen Kompetenz, wie sie im Projekt IDiT bereits spezifiziert wurde (vgl. Heister et. al 2020). Ihre Aussagen und Gedanken passen in dieses Modell. Um diese Kompetenz und ihre Dimensionen auf- und auszubauen braucht es eine systematische Vorgehensweise, die jedoch über eine Begriffsstruktur hinausgeht und den Lehrenden konkrete Handlungsoptionen durch ein Handlungsmodell anbietet. Dabei sollte diese systematische Vorgehensweise, also dieses Konzept ganz konkrete Angebote machen und sich stets an der Berufs- und Ausbildungspraxis messen.

Anwendbarkeit und Nutzen für den beruflichen Alltag sind maßgebliche Faktoren für den Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation.

8 Literaturverzeichnis

- UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Inklusion. Online verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (30.04.2020): Digitalisierung und Nachhaltigkeit künftig Pflichtprogramm für Auszubildende. 052/2020. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/karliczek-digitalisierung-und--chtprogramm-fuer-auszubildende.html>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Asbrand, Barbara; Öge, Kai; Ernst, Frank; Krüger, Heinz-Hermann; Kutscher, Nadia; Mensching, Anja et al. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2nd ed. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Blasius, Jörg; Baur, Nina (Hg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-18939-0>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Blömeke, Sigrid (2005): Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: Andreas Frey, Reinhold S. Jäger und Ursula Renold (Hg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 76-97.
- Bolten, Ricarda; Rott, Karin Julia (2018): Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Hg. v. Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs (MedienPädagogik). Online verfügbar unter <https://www.medienpaed.com/article/view/565>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Bundesgesetzblatt: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Online verfügbar unter <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Deutscher Qualifikationsrahmen. Glossar. Online verfügbar unter <https://www.dqr.de/content/2325.php>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter https://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Charta der Vielfalt e.V.: Vielfaltsdimensionen. Die sieben Dimensionen von Vielfalt. Online verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-arbeitgebende/vielfaltsdimensionen/>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Dollinger, Bernd; Raithel, Jürgen (Hg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Euler, Dieter; Severing, Eckart (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung. Umsetzungsstrategien für inklusive Ausbildung. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_offene_Fragen.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.; Renold, Ursula (Hg.) (2005): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Füssenhäuser, Cornelia (2006): Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit. In: Bernd Dollinger und Jürgen Raithel (Hg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–144.
- Härtel, Michael; Averbeck, Ines; Brüggemann, Marion; Breiter, Andreas; Howe, Falk; Sander, Michael (Hg.) (2018): Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung - Synopse. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, 193).
- Heister, Werner; Knauer, Rachel; Murmann, Jule; Olek, Ariane; Vomberg, Marieke; Zorn, Isabel (2020): Kompetenzen. Working Paper No. 2 im Rahmen des Projektes IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für RehabilitandIn-nen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung. Online verfügbar unter https://idit.online/fileadmin/user_upload/Working_Paper/WP2_Kompetenzen.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2021.

- Krämer, Heike; Jordanski, Gabriele; Goertz, Lutz (2015): Medien anwenden und produzieren - Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung. Abschlussbericht. Bonn.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Kultusministerkonferenz (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Liebig, Brigitte; Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, S. 102–123.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Volume 20, No. 3, Art. 16 - September 2019). Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4445>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Vol. 1, No. 2, Art. 20 – Juni 2000). Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Bazylea: Beltz Verlag (Pädagogik).
- Papadopoulou, Aristoula; Papadopoulos, Christian: Inklusion in der Berufsbildung. Eine Einführung. Hg. v. überaus - Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online verfügbar unter <https://www.ueberaus.de/wws/dossier-inklusion.php?sid=84223249624914677461234573457400>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Rohs, Matthias; Rott, Karin Julia; Schmidt-Hertha, Bernhard; Bolten, Ricarda (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin

- erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. (Ausgabe 30). Online verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Behrens, Julia (2016): Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung/>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Schröder, Frank (Hg.) (2018): Auf dem Weg zur digitalen Aus- und Weiterbildung von morgen. Ergebnisse des Berliner Modells „Zusatzqualifikationen für digitale Kompetenzen“. Bielefeld: wbv. Online verfügbar unter https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/berufliche-weiterbildung/shop/detail/name/_/0/1/6004656w/facet/6004656w////////nb/0/category/1560.html, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Grell, Petra (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München: Beltz Verlag.
- Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Jörg Blasius und Nina Baur (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 581-586. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-18939-0>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Vogt, Stefanie; Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript. Online verfügbar unter https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Zorn, Isabel; Weise, Yannick (2019): Inklusive Digitalisierung in der Hochschulbildung. Eine Handreichung für Lehrende an Hochschulen. Hg. v. Technische Hochschule Köln. Online verfügbar unter <https://epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/1547>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.